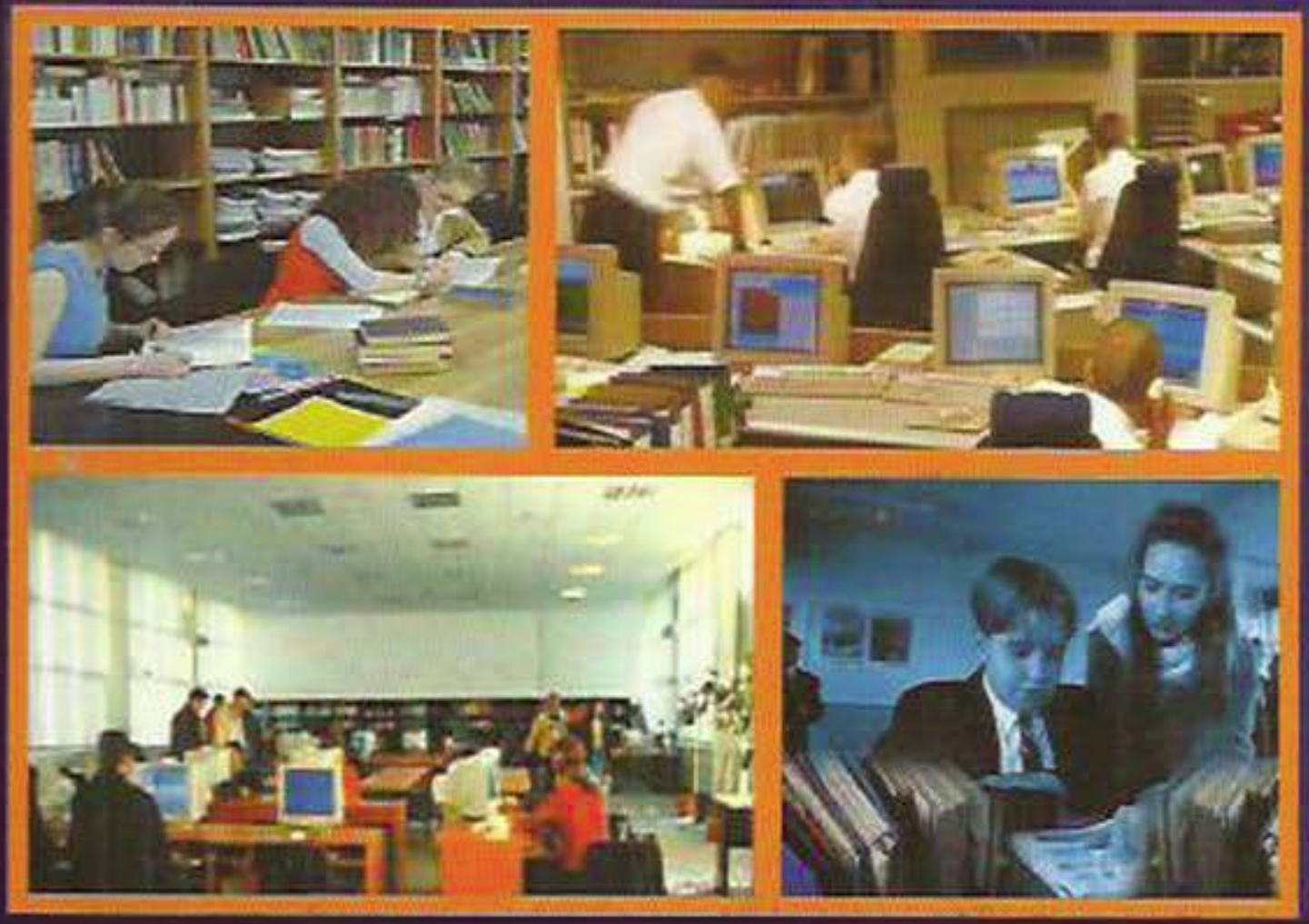
VALERIA NEGOVAN

INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI



EDITURA UNIVERSITARĂ
București

VALERIA NEGOVAN

INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Ediția a II-a, revăzută și adăugită

Editura UNIVERSITARĂ
București

Cuprins

Introducere 7
Statutul teoretic şi aplicativ al psihologiei educaţiei 7

Capitolul 1
Psihologia învăţării – bază teoretico-metodologică a psihologiei educaţiei 13
1.1. Definiţii, teorii şi explicaţii psihologice ale învăţării 13
1.1.1. Modalităţi de definire a învăţării 14
1.1.2. Perspective de abordare şi teorii ale învăţării 16
1.1.3. Explicaţii psihologice şi modele ale învăţării 20
1.2. Structura psihologică a activităţii de învăţare 26
1.2.1. Mecanismele psihice în structura învăţării 27
1.2.2. Mecanisme şi legi ale învăţării 35
1.2.3. Niveluri, forme şi tipuri de învăţare 38

Capitolul 2
Învăţarea şcolară – domeniu de cercetare şi aplicaţie al psihologiei educaţiei 47
2.1. Învăţarea şcolară – obiect al reflexiei teoretice în psihologia educaţiei... 47
2.1.1. Nevoia de permanentă redefinire a activităţii de învăţare în şcoală 47
2.1.2. Paradigme ale învăţării în psihologia educaţiei 49
2.2. Dezvoltarea psihică – fundament şi obiectiv al învăţării în şcoală 57
2.2.1. Raportul ereditate - mediu în condiţionarea dezvoltării psihice ... 58
2.2.2. Stadialitatea dezvoltării psihice 61
2.3. Sistemul psihocomportamental al elevului în activitatea de învăţare în şcoală 84
2.3.1. Factorii cognitivi şi noncognitivi ai învăţării în şcoală 84
2.3.2. Activitatea cognitivă a elevului în învăţarea şcolară 87
2.3.3. Stimularea şi energizarea activităţii de învăţare în şcoală 106
2.3.4. Reglarea psihică a activităţii de învăţare 117
2.3.5. Personalitate şi învăţare 124
2.4. Diferenţe individuale în învăţare 134
2.4.1. Paternurile individuale de creştere şi dezvoltare 134
2.4.2. Aptitudinile ca factori de diferenţiere în învăţarea şcolară 136
2.4.3. Inteligenţa ca factor de diferenţiere în învăţarea şcolară 137
2.4.4. Creativitatea ca factor de diferenţiere în învăţarea şcolară 141

2.4.5. Strategiile şi stilul de învăţare şi de studiu ca factori de diferenţiere în învăţarea şcolară 143
2.4.6. Autonomia şi independenţa în învăţare 148

Capitolul 3
Provocări pentru teoria şi practica educaţiei 150
3.1. Structuri, fenomene şi procese psihosociale în câmpul şcolar 150
3.2. Elevul şi familia sa 162
3.2.1. Implicarea familiei în procesul educaţional 162
3.2.2. Suport parental şi neglijarea copilului în familie 166
3.3. Reuşită şi eşec în activitatea şcolară. Adaptare şi inadaptare socială şi şcolară. 168
3.3.1. Reuşită şi eşec în activitatea şcolară 168
3.3.2. Adaptare şi inadaptare socială şi şcolară. 172
3.4. Elevi care necesită atenţie specială 178
3.4.1. Elevi cu dizabilităţi de învăţare 179
3.4.2. Elevi cu cerinţe speciale de educaţie 184
3.4.3. Elevi cu aptitudini înalte 189
3.5. Profesorul – de la competenţă profesională la model de perfecţiune umană 191

Psihologie fără anestezie 203

Bibliografie 229

Introducere

Statutul teoretic şi aplicativ al psihologiei educaţiei

Psihologia educaţiei s-a constituit, ca disciplină cu statut propriu, în timp, nu fără a întâmpina anumite dificultăţi. Într-un tratat de *Psihologie educaţională* (psihologia *pedagogică* – în traducerea în limba română din 1981), D.P.Ausubel şi F.G.Robinson afirmă, în 1969, că „dintr-o perspectivă generală, psihologia educaţională ar putea fi concepută ca integrată în domeniul specific al psihologiei generale, întrucât aceasta din urmă se preocupă, cel puţin în principiu, de relaţiile dintre toate variabilele posibile determinate de ereditate şi de mediu, pe de o parte, şi toate actele de comportament imaginabile, pe de alta". (D.P.Ausubel, F.G.Robinson, 1981, p.33).

Psihologia educaţiei cuprinde un corp de cunoştinţe structurat prin întrepătrunderea conceptelor şi modelelor explicative oferite de psihologia generală, psihologia învăţării şi dezvoltării, psihologia copilului, psihologia adaptării, igiena mintală, consilierea psihopedagogică, ştiinţele educaţiei, psihologia socială şi organizaţională, genetica, antropologia, sociologia.

Conceptele, în special cele ale psihologiei generale (dar şi ale altor ramuri aplicative ale psihologiei) sunt operaţionalizate conform finalităţii de a instrumenta factorii responsabili de managementul educaţiei în crearea unui mediu educaţional cât mai eficient. Astfel, concepte ale psihologiei generale precum psihic (sistem psihic cu componente, însuşiri, activităţi, condiţii), mecanisme psihice, activitate psihică, comportament şi conduită, învăţare, sunt interpretate şi definite în scopul explicitării activităţii educative şi instructive. Psihicul, abordat de diversele ramuri ale psihologiei, în marea lui „diferenţiere şi neuniformitate existenţială şi funcţională (...) în ipostaza de *psihic conştient*, de *psihic subconştient* şi de *psihic inconştient*" (Zlate, 2000, p.243) intră în aria de preocupări a psihologiei educaţiei din perspectiva de fundament şi obiectiv al influenţelor educative.

Activitatea, în accepţiunea ei de „ansamblu de mişcări sau de acţiuni (eventual interioare, mentale) produse de un organism" dar şi în accepţiunea ei de activitate psihică (care „corespunde unei exigenţe de transformare calitativă impusă aparatului psihic datorită legăturilor sale cu corporalul şi cu

intersubiectivitatea" (Doron, Parot, 1999, p.24), interesează psihologia educației atât sub aspectul evoluției ei ontogenetice cât și sub aspectul tulburărilor ei. Activitatea evoluează în ontogeneză de la neadecvat la adecvat, de la involuntar la voluntar, de la imitare pe bază de model concret la executare pe bază de instrucțiuni verbale, de la necontrolat la controlat prin voință (P.P.Neveanu, 1976) iar tulburările ei pot surveni atât la nivelul componentelor voluntare cât și la nivelul componentelor automatizate. Abulia ca diminuare a activității voluntare și agitația motorie ca formă de hiperactivitate patologică perturbă grav procesul educativ.

Conduita și *comportamentul*, expresii complexe ale activității psihice, interesează psihologia educației atât sub aspectul factorilor cât și sub aspectul legilor care le guvernează dinamica. Clasificarea ierarhică a conduitelor (de nivel elementar, dependente de reglările organice și de nivel superior, dependente de reglări sociale) oferă sugestii practicienilor în identificarea formelor de învățare. Raportul între diferitele tipuri de comportament: involuntar/voluntar; explicit/ implicit; spontan/provocat; conformist/creator și posibilitățile de influențare a acestui raport sunt probleme importante ale psihologiei educației.

Într-un studiu din 1969, doi specialiști britanici în psihologia educației, Richard și Norman Sprinthall, au relatat rezultatul centralizării punctelor de vedere și a opiniilor formulate de un număr considerabil de educatori cu privire la influențele educative asupra comportamentului elevilor. Autorii au identificat două mari modalități de abordare a comportamentului în procesul educațional, configurând două teorii ale comportamentului în mediul școlar: teoria comportamentului uman ca minge de biliard și teoria comportamentului uman ca vulcan. În modelul comportamentului uman (în particular al comportamentului elevului în cadrul școlii) conceput asemănător mișcărilor unei mingi de biliard, există tendința de a considera un anumit răspuns comportamental al individului ca efect singular și direct al unei singure cauze. Consecința în plan educațional este aceea că se instituie convingerea că dacă (asemeni loviturii cu tacul asupra unei mingi) influența educațională este corectă, atunci aceasta antrenează (asemeni mișcării mingii) un comportament în direcția dorită și prevăzută de profesor. Când este explicat comportamentul elevului conform acestei teorii, se fac raționamente de genul: cauza Y are ca efect comportamentul X. Ori, comportamentul uman este mult mai complicat decât mișcările mingii de biliard și mult mai puțin predictibil. Modelul comportamentului uman ca vulcan, prezintă comportamentul în general (al elevului în școală în particular) atât de complex și contradictoriu încât este imposibil să-i cunoști toate cauzele care îl produc. Nu se pot face decât presupoziții cu privire la ceea ce se va întâmpla ca urmare a intervențiilor instructiv-educative. Educatorii „plutesc" deasupra unor torente subterane impredictibile (structurile psihice ale elevului) care, asemeni unui vulcan, vor erupe la un moment dat (transformările se vor produce). Autorii care

prezintă aceste două concepții asupra comportamentului elevului în școală, precizează că ambele au limite și sunt reducționiste dar că sunt destul de frecvent întâlnite la educatori. Prin utilizarea informației din literatura de specialitate și prin practică pedagogică profesorul poate obține un model al comportamentului elevului în școală mai realist și cu mai mare putere explicativă. (R.Sprinthall, N.Sprinthall, 1969, pp.6-7)

Psihologia educației, asemeni psihologiei generale, își asumă problematica învățării dar, ca disciplină aplicativă, nu se preocupă de legile generale ale învățării în sine, ci de acele aspecte ale ei care se exprimă în rezultate cu valoare socială. Ea și-a formulat propriile modele explicative, propriile paradigme ale învățării, incluzând în rețelele acestora concepte care țin de influențele externe asupra subiectului care învață și concepte care țin de evaluarea-măsurarea rezultatelor învățării. Așa cum punctează M.Zlate: „În cadrul procesului instructiv-educativ, interacțiunile dintre profesor – elevi, profesor – grup de elevi se desfășoară în contextul activității principale, care este învățarea, subordonată însușirii diferitelor conținuturi ale obiectelor de învățământ. Psihologia școlară își delimitează problematica sa proprie în funcție de accentul care se pune pe una sau alta dintre aceste dimensiuni" (Zlate, 1987, p.29)

Ca și psihologia dezvoltării sau psihologia vârstelor, psihologia educației este interesată de problematica dezvoltării psihice în general și de aspectele dezvoltării personalității umane care țin de vârstă, dar pune accentul pe factorii dezvoltării și pe posibilitățile de manipulare a acestor factori în scopul potențării influențelor lor pozitive.

M.Reuchlin, în urma sintezei opiniilor unor psihologi cu privire la aplicarea cercetărilor psihologice în practica pedagogică, observă că psihologii au încercat să extragă din lucrările privind învățarea principiile care prezintă interes pentru analiza situațiilor și practicilor pedagogice, dar acest gen de contribuție la clarificarea problemelor practice ale organizării învățării în școală a relevat o serie de limite printre care: 1. generalitatea prea mare a principiilor propuse de psihologi pedagogilor; 2. faptul că legile și teoriile sunt deduse din situații de învățare simplificată; 3. divergența opiniilor psihologilor cu privire la anumite probleme specifice practicii pedagogice. Dar, concluzionează autorul:

> „Comportamentele școlare și achiziția de materii de învățământ sunt conduse de aceleași legi generale ca și activitatea psihică totală a cărei parte, acestea sunt, beneficiind deci de același tip de explicații" (Reuchlin, 1999, pp.162 -163).

În literatura română de specialitate se apreciază ca teme predilecte de cercetare în psihologia educației: legile activității psihice și psihosociale a școlarilor, bazele psihologice ale instruirii și educării școlarilor, relațiile dintre

actele comportamentale ale profesorilor şi elevilor şi variabilele care intervin în cursul interacţiunilor din şcoală (Zlate, 1987)

Aceste arii sau teme de cercetare se înscriu în ceea ce P.Golu numeşte „tetrada Instrucţie - Educaţie – Învăţare –Dezvoltare" care se afirmă că domeniu aplicativ al psihologiei educaţiei.

„...pentru o interdelimitare operativă a noţiunilor vom spune că **instrucţia** în centrul căreia se află acţiunea de predare, este prin excelenţă un proces de informare şi un mod de relaţionare informaţională a profesorului cu elevul; **educaţia** se referă în mod expres la procesele de influenţare, modelare şi formare a personalităţii umane; **învăţarea** înseamnă în esenţă dobândirea de experienţă, iar **dezvoltarea** reprezintă câştigurile interne, sedimentarea experienţei în structuri de personalitate stabilă" (P.Golu, 2001, p.229).

Dacă educaţia este „Procesul prin care societatea transmite noilor membri valorile, credinţele, cunoştinţele şi expresiile simbolice care fac posibilă comunicarea în societate." (Huitt, 2001, slide 4) iar instruirea „Procesul prin care mediul unui subiect este deliberat manipulat pentru a învăţa să fie capabil să emită sau să se angajeze într-un comportament specific în condiţii specifice şi cu răspunsuri specifice situaţiei" (I.Neacşu, 1999, p.62), într-una dintre cele mai flexibile modalităţi de conturare a domeniului de studiu al psihologiei educaţiei acesta poate fi precizat ca fiind funcţionarea şi dezvoltarea psihicului individului uman în condiţii specifice diferitelor medii educogene.

Psihologia educaţiei caută „să descopere prin studierea comportamentului fizic, mental, social şi emoţional al copiilor şi adulţilor, factorii care influenţează cantitatea şi calitatea învăţării" (Child, 1997, p.3),

Deşi educaţia este mai mult decât educaţia în şcoală, o bună parte dintre definiţiile psihologiei educaţiei (chiar actuale) se referă doar la specificul cunoaşterii ştiinţifice a exercitării influenţelor educative în cadrul şcolii.

Psihologia educaţiei este o „ramură distinctă a psihologiei, disciplină cu metode şi tehnici de cercetare proprii, cu teorii proprii, o ştiinţă complexă care studiază problemele curente ale educaţiei pentru a formula principii, modele, teorii cu privire la metodele de predare şi instruire, la procesele cognitive şi afective ale elevilor, la procesele sociale şi culturale care au loc în şcoală" (Woolfolk, 1998, p.11).

Cunoaşterea ştiinţifică, în psihologia educaţiei vizează să asigure, ca în orice alt domeniu al cunoaşterii ştiinţifice, descrierea şi explicarea faptelor

studiate, formularea unor legităţi ale dinamicii lor, posibilitatea unor predicţii asupra evoluţiei acestora pentru a contribui, ca în orice alt sector al acţiunii sociale, la eficientizarea intervenţiei concrete în scop ameliorativ, preventiv sau optimizator.

Cunoaşterea ştiinţifică în psihologia educaţiei asigură acumularea de noi fapte, concepte, principii (relaţii între fapte şi/sau concepte), ipoteze, teorii, legi, cu privire la învăţare şi predare. Ca orice cunoaştere ştiinţifică trebuie să se bazeze atât pe experienţă cât şi pe o anumită paradigmă, pe un anumit model teoretic, descriptiv-explicativ. Şi în psihologia educaţiei cunoaşterea ştiinţifică şi cercetarea implică: experienţă personală, intuiţie, consens social şi cultural, interpretare, raţionament logic, metode ştiinţifice Cele 3 tipuri de studii specifice investigaţiilor ştiinţifice (descriptive, corelaţionale şi experimentale) au, în psihologia educaţiei, particularităţi determinate de specificul faptelor studiate. Astfel, pot să predomine studiile descriptive (la care se recurge, în general, atunci când există puţine informaţii despre fenomene) ceea ce poate să conducă la acumularea unor mari cantităţi de date empirice şi la dificultăţi de conceptualizare. Studiile corelaţionale, care descriu sensul şi forţa unei relaţii între 2 fenomene, pot pornească de la presupoziţii incorecte chiar asupra existenţei acestor relaţii. Studiile experimentale care se fac, în general, atunci când se doreşte demonstrarea unei relaţii de tip cauză-efect pot fi afectate de dificultatea specifică fenomenelor studiate de psihologia educaţiei de a identifica exact cauza şi efectul, fiecare dintre ele fiind, în funcţie de momentul studierii atât cauză cât şi efect.

În cunoaşterea ştiinţifică în psihologia educaţiei se utilizează aproximativ aceleaşi metode de cunoaştere ca şi în psihologia generală. Ca şi în celelalte ramuri ale psihologiei, şi în psihologia educaţiei, metodele au caracter instrumental, de intervenţie, de informare, de interpretare şi de acţiune (Zlate, 2000). Şi în psihologia educaţiei se diferenţiază metode obiective şi metode subiective, cantitative şi calitative. Deşi metodele obiective care se caracterizează prin imparţialitate şi independenţă faţă de factori accidentali sunt mai greu de aplicat iar cele subiective care se caracterizează prin implicarea subiectivităţii cercetătorului mai riscante, specialiştii în psihologia educaţiei fac eforturi de a asigura rigoare şi corectitudine în cunoaşterea fenomenelor studiate. Printre cele mai frecvent utilizate metode în psihologia educaţiei enumerăm: observaţia, experimentul, ancheta psihologică, convorbirea, metoda povestirilor de viaţă, metoda biografică, metoda analizei produselor activităţii, metoda modelării şi simulării, metoda psihometrică. La aplicarea diferitelor metode ale psihologiei generale în studierea fenomenelor curente din câmpul educaţional trebuie să se ţină seama de faptul ca faptele studiate sunt influenţate atât de subiectivitatea cercetătorului cât şi de subiectivitatea persoanei investigate. Faptele cercetate

pot fi influențate atât de așteptările cercetătorului (care poate să înregistreze doar ceea ce se așteaptă să vadă – profeția care se împlinește) cât și de dorința subiectului de a masca anumite aspecte sau pur si simplu de a corespunde așteptărilor cercetătorului. Printre cele mai importante măsuri care trebuie luate la aplicarea oricărei metode în cunoașterea faptelor studiate de psihologia educației sunt: formularea problemelor cu mare claritate, precizie și rigoare; definirea corectă a conceptelor; aplicarea mai multor metode pentru studierea aceluiași fenomen și studierea aceluiași fenomen cu o metoda aplicată în cât mai diverse situații; cercetarea faptelor în dinamica lor reală și în contextul real în care se produc.

Limitele cunoașterii științifice în acest domeniu decurg din accepțiunile termenilor care uneori sunt preluați ca atare din diferitele ramuri ale psihologiei generale sau ale științelor educației, din dificultățile de a realiza observații sistematice și de a confirma o serie de principii generale, din diversitatea temelor abordate (de la diferențele individuale în învățare la dimensiunile mediului de învățare).

Aceste limite determină precauții în optimismul cu privire la eficiența aplicării psihologiei în rutina cotidiană a activității educatorului dar nu trebuie să diminueze încrederea acestuia în posibilitatea de a-și eficientiza practica educativă prin înțelegerea implicită și explicită, declarativă, a empiricului experienței lui concrete.

În opinia unor autori ca D.Ausubel și F.G.Robinson, rolul psihologiei educației este acela de a formula „principii generale privitoare la relațiile dintre variabilele care țin de mediul educațional (independente) și variabilele care țin de actele de comportament (dependente)"(D.Ausubel, F.G.Robinson, 1981, p. 49)

Finalitatea sintezelor și reinterpretărilor realizate de psihologia educației este configurată de nevoia resimțită de cadrele didactice de a-și completa experiența individuală, altfel unică și extrem de valoroasă, cu informații din experiența altor profesori cu privire la modul de soluționare și de luare a deciziilor în problemele cu care se confruntă. Orice profesor sau „manager" al educației care își ia rolul în serios se informează cu privire la problematica domeniului său de activitate și în același timp *contribuie la dezvoltarea psihologiei educației* în procesul testării propriilor ipoteze despre educație.

Capitolul 1

Psihologia învățării – bază teoretico-metodologică a psihologiei educației

1.1. Definiții, teorii și explicații psihologice ale învățării

Învățarea, activitate cu un înalt grad de complexitate, întâlnită la toate organismele vii, s-a bucurat de un deosebit interes din partea multor specialiști, nu numai (dar în special) din partea psihologilor. Transformările individului ca răspuns la provocările mediului, au suscitat, din cele mai vechi timpuri, interese atât pur epistemice cât și pragmatice (dorința implicită sau explicită, de a controla condițiile și mecanismele dezvoltării).

Progresul în cunoașterea tipurilor de transformări prin care se produce evoluția ființei vii în mediu, la toate nivelurile (de la cel bazal, al reflexului condiționat la complexele procese cognitive ale omului) a contribuit la precizarea semnificației noțiunii de învățare. De la accepțiunea ei de proces biologic la cea de proces psihologic, noțiunea de învățare continuă să fie abordată în contextul analizei adaptării individului la mediu. Explicabil, deoarece capacități precum aceea de a manifesta, într-o situație nouă, un comportament care nu mai a fost manifestat anterior, de a stoca noile răspunsuri și de a le reactualiza *cu scop*, voluntar, cresc imens forța de adaptare a individului.

Omul învață cunoștințe și priceperi, obișnuințe (bune sau rele), atitudini față de oameni sau lucruri, valori, interese, gusturi și preferințe, sentimente, modalități de aplicare a cunoștințelor și modalități de rezolvare de probleme, își *învață* coordonatele imaginii de sine și diferite raporturi între dimensiunile personalității, *se învață ca OM.*

"Capacitatea de a învăța, atât a omului cât și a animalului este una dintre cele mai remarcabile acte naturale, alături de reproducere și ereditate" (Woodwoth, Marquis, 1965, p.492)

1.1.1. Modalităţi de definire a învăţării

De-a lungul timpului, învăţarea a fost definită în diverse moduri, uneori reducţionist alteori exaustiv, în funcţie de aparatul conceptual-teoretic, de baza de date empirice disponibilă şi de scopurile şi ambiţiile demersului cunoaşterii.

În nici una din definiţiile învăţării nu lipseşte raportarea acesteia la comportament şi la schimbare: "Este o problemă de convenienţă dacă vom considera învăţarea drept achiziţie de răspunsuri şi schimbare a forţei conexiunilor cu situaţiile din viaţă, sau numai ca schimbare" – spune din perspectivă conexionistă Thorndike în 1931 (Thorndike, 1983, p.25) sau învăţarea „constă în producerea unui sistem unitar al comportamentului, al structurii proceselor psihice şi al personalităţii, sub acţiunea unor situaţii unitare" - spune, din perspectivă acţională, Itelson (Itelson, 1967, p.316). Din perspectivă genetică se vorbeşte despre învăţare „numai în măsura în care un rezultat (cunoştinţă sau performanţă) este achiziţionat în funcţie de experienţă, această experienţă putând fi de tip fizic sau de tip logico-matematic" (Piaget, 1972, p.11).

Majoritatea specialiştilor acceptă definirea învăţării ca schimbare relativ stabilă de comportament realizată în contextul experienţei, ca „ameliorarea sau noua însuşire a comportamentelor şi performanţelor sub aspectul lor formal şi de conţinut." (Lowe, 1978, p.33) în contextul confruntării active a individului cu mediul său.

Prin învăţare se înţeleg numai acele modificări ale comportamentului care nu depind exclusiv de funcţiile receptorilor şi efectorilor, nu se exprimă doar într-o modificare a nivelului de activism cerebral, ci apar ca urmare a experienţei individuale şi sunt relativ stabile, aceste aspecte constituindu-se în note definitorii ale învăţării ca activitate în accepţiunea psihologică a termenului de activitate.

Definirea învăţării prin raportarea la comportament, schimbare şi stabilitate, atrage atenţia, aşa cum sesizează D.Fontana, asupra a trei lucruri: 1.învăţarea trebuie să schimbe individul într-un anumit mod; 2.schimbarea trebuie să se producă ca rezultat al experienţei; 3. această schimbare trebuie să se exprime în comportament şi să modifice potenţialul adaptativ al individului. (Fontana, 1995, p.142) . Schimbarea, exemplifică autorul citat, poate fi oricât de simplă (legarea şiretului) dar trebuie să fie produsă prin experienţă (nu prin maturizare sau dezvoltare fizică) şi să aibă o anumită stabilitate în timp.

În literatura română de specialitate se precizează că există două modalităţi de definire a învăţării, una care acoperă sensul larg al acesteia şi alta care îi restrânge semnificaţia. Astfel, M.Golu precizează că „În sens larg, prin învăţare se înţelege trecerea unui *sistem instruibil* dintr-o stare iniţială A_0, de neinstruire (slabă organizare, absenţa experienţei necesare pentru abordarea eficientă a „situaţiilor problematice", absenţa unor informaţii, a unor operaţii etc.) într-o

formă finală A , de instruire (pregătire), care permite realizarea unor obiective specifice de reglare." (M.Golu, 2005, p.626) iar „În sens restrâns, prin învățare înțelegem activitatea pe care individul uman o desfășoară sistematic, într-un cadru socialmente organizat, în vederea asimilării de informații în forma cunoștințelor, a elaborării unor ansambluri de operații și deprinderi, precum și a unor capacități de înțelegere, interpretare și explicare a fenomenelor din natură și societate" (M.Golu, 2005, p.626).

P.Golu definește, în sens larg, învățarea ca „proces evolutiv de esență informativ – formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activă, explorativă – a experienței proprii de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant " (P.Golu, 2001, p.22). Sensul restrâns al activității de învățare exprimă, în opinia autorului, semnificația conceptului de învățare școlară.

Conexionismul și gestaltismul, constructivismul și psihologia cognitivă, constructivismul genetic sau constructivismul tranzacționalist definesc, fiecare, activitatea de învățare, sub aspecte specifice propriilor cadre conceptual-teoretice.

Cele mai evidente eforturi de elucidare a naturii învățării sunt congenere cu eforturile de elucidare a naturii minții (și operațiilor minții) umane.

Concepția despre cogniție ca procesare de informație tratează individul uman ca procesor de informații, mintea ca un sistem de procesare a informației iar „ învățarea ca achiziție a reprezentărilor mentale" (Mayer, 1996, p.151). În această paradigmă **mintea** este comparată cu hardware-ul computerului și constă în locații de memorie și procese de control al fluxului informațiilor; **cogniția** este tratată ca activare a proceselor cognitive și comparată cu programul unui calculator în care ieșirea (*output-ul*) unui proces cognitiv devine intrare (*input*) pentru următorul proces cognitiv; **învățarea,** asemeni structurilor de date ale computerului care constau în unități discrete de informație, este privită ca achiziție de reprezentări (imagini) mentale.

Un asemenea mod de abordare a învățării exclude din definirea ei note esențiale, precum cele sesizate de alți autori contemporani.

Stewart Ranson și coautorii unui articol din 1996 (*Towards a Theory of Learning*) definesc învățarea ca instrumentare și capacitare precizând că „Învățarea înseamnă dezvoltarea înțelegerii care conduce la și se crește prin, acțiune, la descoperirea mijloacelor (*agency*) care ne abilitează nu numai să ne definim și construim pe noi înșine dar și să participăm activ la crearea lumii în care trăim împreună" (S.Ranson et al., 1996, p.16).

Definiţiile învăţării exprimă progresul în cunoaşterea notelor ei definitorii, a naturii şi mecanismelor ei, cunoaştere extrem de importantă mai ales pentru cei care trebuie să *gestioneze resursele individuale* ale elevilor într-o activitate atât de complexă cum este activitatea didactică.

1.1.2. Perspective de abordare şi teorii ale învăţării

Diversitatea formulărilor descriptiv-interpretative cu privire la învăţare poate fi justificată prin caracterul ei de *activitate* extrem de complexă. Teoriile cu privire la învăţare au grade diferite de generalitate şi o putere explicativă care adeseori a nemulţumit practicienii din câmpul educaţiei. Aceştia, mai ales, au aşteptat de la psihologi o teorie atotcuprinzătoare, clară, coerentă şi solid articulată, despre *cum* se învaţă.

Până să devină o noţiune ştiinţifică, învăţarea s-a afirmat ca problemă filosofică. Antichitatea, cartezianismul şi empirismul britanic au conturat primele direcţii de analiză a ei astfel că primele reflexii teoretice cu privire la natura învăţării au fost mai degrabă filosofice decât psihologice.

Studiul ştiinţific al învăţării a început la sfârşitul sec. XIX odată cu înfiinţarea la Leipzig a laboratorului de psihologie experimentală condus de W. Wundt. Multe cercetări experimentale s-au făcut pe animale sub pretextul că procesele fundamentale ale învăţării pot fi văzute cu mai multă claritate dacă sunt studiate în formele lor relativ simple şi nu complicate de înaltele procese intelectuale ale fiinţei umane. Multitudinea rezultatelor unor asemenea experimente particulare poate explica într-o anumită măsură şi diferenţele de opinii care există actualmente în modalităţile de explicare şi definire a învăţării precum şi a teoriilor elaborate în baza lor.

Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învăţării (Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învăţării (până la acea dată): condiţionarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiţionarea prin contiguitate (Guthrie), condiţionarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intenţional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcţionalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informaţiilor, teoriile neurofiziologice.

Un alt autor, François Doré (1983), clasifică teoriile învăţării în funcţie de ordinea cronologică a elaborării lor, reţinând:

- Pentru intervalul 1900 – 1960:
  - Teorii timpurii ale învăţării
  - Teorii behavioriste

- Pentru perioada contemporană:
  - Sistemele miniaturale
  - Curentul neoevoluționist

Teoriile elaborate în perioada anilor 1900 – 1960 au fost formulate pe baza unor date recoltate în laborator, prin metoda experimentală, ceea ce le conferă un anumit grad de obiectivitate și rigoare. În această perioadă s-au afirmat teoriile unor autori ca Thorndike, Pavlov, Watson, Tolman, Skinner.

Începând cu anii 1960 se dezvoltă așa numitele ***sisteme miniaturale de explicare a învățării*** care nu se mai preocupă de o concepție globală asupra acesteia ci încearcă să-i explice doar unele aspecte particulare. Ele au trei caracteristici: 1. se dezvoltă mai degrabă în funcție de problema abordată experimental decât în funcție de un cadru teoretic general; 2. caută mai degrabă să confirme decât să infirme enunțuri, evitând controversele conceptuale; 3. apar oarecum ecclectice deoarece împrumută concepte din teorii diverse, uneori contradictorii. Exemple de asemenea teorii sunt modelele construite de: 1.Miller, Logan, Amsel, Mowrer, Rescola și Wagner (în care se regăsesc ideile lui Hull-Spence); 2.Miller, Galanter și Pribram (după cognitivsmul lui Tolman); 3.Bindra (cu influențe eterogene din marile teorii de început ale învățării).

Anumiți exegeți grupează teoriile în funcție de premisele filosofice și de concepția despre natura omului pe baza cărora s-au elaborat. Astfel, se identifică:

- Teorii asociaționiste ale învățării
- Teorii cognitive ale învățării (Perkins, 1969, p.343)

Teoriile asociaționiste ale învățării, pleacă de la ipoteza că învățarea se realizează prin asocierea unui răspuns la un stimul. Cel care învață este, din perspectiva lor, în mod esențial pasiv, comportamentul fiindu-i controlat de forțe externe. Asociaționiștii încearcă să descopere sau să definească principiile sau legile în baza cărora stimulul sau situația ajung să fie asociate cu un aspect al comportamentului numit răspuns studiind doar acele evenimente ale învățării care pot fi observate direct și măsurate. În acest fel ajung la o abordare atomară și mecanicistă a procesului. Sunt luate în studiu trei seturi de variabile (Stimul, Răspuns, Organism) și în funcție de importanța acordată fiecăreia dintre ele și de maniera în care abordează și descriu variabila pe care pun accentul, teoriile elaborate se clasifică în două mari grupe:

1. Teoriile asocierii prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) care susțin că legătura S-R se formează atunci când stimulul condițional și stimulul necondițional sunt contigue (apropiate temporal unul de altul) așa cum au demonstrat cercetările lui Pavlov, Watson sau Guthrie.
2. Teoriile învățării prin întărire (*Learning by Reinforcement*) care afirmă că legătura stimul-răspuns se formează nu pe baza proximității lor temporale (contiguității) ci pe baza consecințelor conexiunii (succes și recompensă) așa cum reiese din cercetările lui Thorndike, Hull sau Skinner.

Teoriile cognitive vin cu viziune holistică (globalistă, molară) asupra învățării plecând de la premisa că toate comportamentele sunt orientate spre scop (*purposive*). Din perspectiva lor învățarea este activă, scopurile, motivele, percepțiile și cunoștințele celui care învață fiind influențate de (și influențând la rândul lor) interacțiunea acestuia cu mediul.

Teoreticienii câmpului (gestaltiștii, Lewin, Tolman, Combs și Rogers) sunt mai flexibili prin relativismul lor și pun accentul pe calitatea învățării nu pe cantitatea răspunsurilor.

După un alt criteriu de clasificare a aceloraşi teorii (aspectul implicat cu predilecție în învățare) se diferențiază:

- ♦ teorii de orientare comportamentalistă
- ♦ teorii cognitive

Teoriile de orientare comportamentalistă ale învățării (orientate spre comportament) prezintă observații esențiale asupra legăturilor între exercițiu și comportament, asupra transmiterii exercițiului prin intermediul generalizării, transpoziției și transferului. Ele văd în învățare modul de acțiune a mecanismelor proprii adaptării biologice, care operează în fapt în afara controlului conștiinței. Repetarea experienței, exercițiul și întărirea sunt condiții prealabile, necesare oricărei învățări la care se adaugă apoi variabilele care intervin între stimuli și tendința subiectului de a reacționa (nivelul pulsional, obișnuințele, anticipările etc.). (E. Thorndike, B. F. Skinner, E. Guthrie, Clark J. Hull)

Teoriile cognitive ale învățării pun problema dacă și în ce măsură, întărirea influențează înțelegerea, intuiția. Se preocupă de implicarea proceselor simbolico-lingvistice în achiziția și transformarea experienței. Se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora și pe rolul lor de mediatori ai învățării (Tolman). Implicarea procesului cognitiv în învățare (nu doar a stimulului, reacției și întăririi) este studiată de structuralism, funcționalism și gestaltism.

Pentru a completa tabloul elaborărilor teoretice asupra învățării trebuie menționate și teoriile neurofiziologice, teoriile învățării sociale și teoriile umaniste (bazate pe Self).

Teoriile neurofiziologice ale învățării caută indicii cu privire la organizarea comportamentului în relațiile dintre diferitele componente ale țesutului nervos (teoria lui Hebb a grupărilor celulare) sau în modificările intracelulare și de permeabilitate sinaptică). Diferite cercetări au evidențiat rolul neurohormonilor (ACTH) sau neuropeptidelor și al metabolismului intracelulare al ARN. Alte cercetări au evidențiat rolul în învățare a unor structuri cerebrale ca sistemul activator, sistemul limbic, hipocampul.

Teoriile învățării sociale își propun depășirea limitelor teoriilor behavioriste și a teoriilor cognitive, accentuând natura socială a învățării. Reflexiile

teoretice se bazează pe studii asupra modului în care învaţă copiii comportamente sociale de genul agresivităţii sau cooperării.

Explicaţiile învăţării bazate pe teoria Self-conceptului (Arthur W.Combs şi Carl R.Rogers) se bazează pe studii privind relaţiile dintre imaginea de sine (self-concept) şi achiziţiile şcolare. Învăţarea este tratată ca autoexplorare şi autodescoperire şi nu ca rezultat al unor forţe externe individului (al unor stimuli externi). Aceste explicaţii afirmă că se învaţă doar lucrurile importante, care au o anumită semnificaţie pentru propriul comportament. Imaginea de sine a individului influenţează atât abilitatea lui de a învăţa cât şi ce anume vrea să înveţe.

Aşa cum se poate sesiza, nu există o teorie completă care să explice în întregime procesul învăţării, dar toate la un loc, condensează o cantitate impresionantă de informaţii cu privire la această complexă activitate.

„S-a arătat că o posibilitate raţională de abordare a multitudinii de teorii privind psihologia învăţării este aceea de a considera că fiecare descrie un tip general de proces de învăţare. Pentru a fi util în activitatea de educare, profesorul trebuie să stabilească totuşi o oarecare ordine în diversele teorii sau modele ale proceselor de învăţare de care dispune" (Davitz, Ball, 1978, p.17).

Ele ar putea constitui baza elaborării unei teorii de genul celei pe care D.Child o numeşte, în 1997, „teorie comprehensivă" a învăţării. D.Child identifică o serie de probleme (de importanţă majoră pentru profesor) la care ar trebui să răspundă o asemenea teorie şi anume:

1. cum se pot determina limitele capacităţii de învăţare a individului şi cum poate fi aceasta influenţată;
2. care este influenţa înnăscutului, vârstei, inteligenţei, nivelului de maturizare, mediului, aptitudinilor, personalităţii asupra capacităţii de învăţare;
3. cum sunt asimilate strategiile şi deprinderile cognitive şi cum afectează ele experienţa viitoare a individului;
4. cum poate fi explicată învăţarea simbolică la om;
5. care este diferenţa dintre învăţarea la animal şi învăţarea la om;
6. cum poate fi încorporată baza fiziologică şi etologică a individului în managementul învăţării;
7. care sunt condiţiile care favorizează sau inhibă, în timp, achiziţiile;
8. care este locul impulsului, recompenselor şi sancţiunilor în programele de învăţare;
9. cum sunt transferate într-o activitate nouă deprinderi învăţate într-o altă activtate;
10. care sunt condiţiile reamintirii şi uitării în învăţare;
11. ce loc ocupă înţelegerea în diferite forme şi niveluri ale învăţării. (Child, 1997, pp. 113-114)

O ***teorie comprehensivă a învățării*** poate răspunde nevoii actuale de schimbare în abordarea învățării astfel încât „instituțiile sociale și politice să poată organiza învățarea în raport cu marile provocări ale timpului nostru: transformarea modului în care oamenii gândesc, acționează și își asumă responsabilități pentru viitor". (S.Ranson et al., 1996, p.11).

Fiecare educator trebuie să-și dezvolte propria teorie despre învățare, consistentă și adecvată demersului practic pe care urmează să-l gestioneze – educația. Informațiile conținute de aceste teorii pot fi utilizate în înțelegerea dimensiunilor, aspectelor și mecanismelor învățării, în elaborarea unor modele explicative și în formularea unor predicții pertinente cu privire la evoluția evenimentelor învățării.

1.1.3. Explicații psihologice și modele ale învățării

Studiul experimental întreprins fie în serviciul configurării unei teorii generale a învățării, fie din nevoi pragmatice, de ameliorare – optimizare a comportamentului individual, a permis acumularea unei cantități imense de date cu privire la aspectele ei specifice. Aceste date schițează descripții, explicații sau chiar modele explicativ-interpretative care, utilizate rațional și realist, pot fi de folos practicianului.

Așa cum s-a văzut din sumarul inventar al celor mai cunoscute teorii, una dintre cele mai timpurii și larg acceptate explicații ale învățării este cea a învățării prin asociație. Modelele care prezintă învățarea ca asociație Stimul - Răspuns, explică în maniere diferite *cum* se realizează această asociere. Ele iau în considerare trei categorii de variabile:

1. situația în care se produc schimbările (stimulul)
2. procesele interne interpuse între stimul și răspuns (organismul)
3. răspunsul (manifest sau nemanifest) (Perkins, 1969, p.339)

Asocierea răspunsului cu stimulul (condiționarea) este explicată în două maniere distincte:

1. legătura S-R se formează atunci când stimulul vechi și cel nou sunt contigue (apropiate temporal unul de altul)
2. conexiunea stimul-răspuns se formează nu pe baza proximității (contiguității) ci pe baza consecințelor conexiunii (succes sau recompensă) prin întărire (*reinforcement*)

Asocierea S-R prin contiguitate sau condiționarea clasică (Ivan Pavlov) poate fi considerată unul dintre primele modele ale învățării (a uneia dintre cele mai simple forme ale învățării): asocierea stimulului condiționat cu cel necondiționat și schimbarea de comportament care constă în răspunsul reflex (reflexul fiind una dintre cele mai simple forme de comportament) la stimulul condiționat, caz în care răspunsul devine condiționat.

Ivan Pavlov (1849-1936, U.R.S.S) a demonstrat prin celebrele sale experienţe (câinele care *învaţă* să răspundă prin reflexul salivar la sonerie nu doar la hrană) că un stimul originar neutru (soneria) în raport cu reflexul (salivaţia) câştigă calitatea de semnal când este asociat în mod repetat cu un stimul (hrana) declanşator iniţial al reflexului (salivaţia). Asocierea repetată a celor doi stimuli (hrana şi soneria) provoacă o consolidare (întărire) a conexiunii Răspuns (salivaţia) – Stimul (soneria).

Asocierea stimul-răspuns a fost explicată pe baza unor fenomene ca iradierea, concentrarea şi inducţia reciprocă a excitaţiei şi inhibiţiei nervoase, realizarea lanţului de reflexe etc. Teoria condiţionării clasice aduce în discuţie fenomene ca întărirea, stingerea, restabilirea spontană a unei asociaţii stimul – răspuns, generalizarea aceluiaşi răspuns la mai mulţi stimuli (Răspunsul condiţionat învăţat la un stimul de ton jos se produce şi la un stimul de ton înalt) şi diferenţierea stimulilor prin răspunsuri diferite la stimuli asemănători.

John B. Watson (1878-1958), considera că toate procesele de învăţare sunt similare condiţionării clasice bazându-se pe experimente de asociere a stărilor emotive cu stimuli anteriori neutri. El a neglijat aplicarea acestei metode în deprinderea unor activităţi motorii şi voluntare sau în rezolvarea unor probleme. Într-un studiu privind emoţiile umane (1920) prezintă învăţarea prin asociere a unei emoţii fundamentale: teama. Subiectul lui, micuţul Albert, învaţă prin condiţionare, să se teamă de un şobolan alb şi apoi de alte obiecte care îi seamănă (iepuraş, haină de blană albă, barba albă). Condiţionarea s-a produs prin asocierea vederii cobaiului (faţă de care înainte de experiment nu manifesta nici o emoţie dezagreabilă) cu un zgomot puternic care îi provoca teamă.

Condiţionarea clasică a fost aplicată în dresajul animalelor şi tratarea unor probleme comportamentale umane: în terapia aversivă pentru alcolism, sau în desensibilizarea sistematică în cazul fobiilor.

Condiţionarea clasică nu poate să explice întregul proces al învăţării şi s-a dovedit a fi un model prea puţin flexibil.

Condiţionarea instrumentală (Thorndike) sau operantă (Skinner, în 1935) aduce în discuţie recompensa ca factor ca întăreşte sau slăbeşte stabilirea asocierii S-R. ***Asocierea S-R prin întărire (reinforcement)*** implică stabilirea sau întărirea unei legături între stimulii condiţionali şi răspuns, dacă răspunsul este urmat imediat de o întărire. Răspunsul care este urmat de o reducere a unor trebuinţe tinde să se repete iar cel care nu este urmat de această reducere a trebuinţei tinde să dispară.

Edward Thorndike (1874-1949, SUA) a fost unul dintre primii promotori ai învăţării ca asociaţie între stimul şi răspuns. Cercetând procesul asociativ la animale (*Inteligenţa animalelor. Studiu experimental al procesului asociativ la animale*, 1898) observă că reacţiile produse de un stimul (de caracteristicile

situației) sunt conservate și repetate doar dacă sunt asociate cu o stare agreabilă, fenomen numit *întărire*. Pisicile utilizate de Thorndike în cercetări, deschid ușa cuștii în care sunt închise, prin lovirea întâmplătoare a lanțului care o blochează. După un număr variabil de asemenea *soluții* găsite întâmplător la *problema* evadării lor din cușcă, ele fac legătura între lovirea lanțului și deschiderea ușii care permite evadarea (*efectul agreabil*). Când recurg la ea ca să evadeze, comportamentul este considerat învățat. Această condiție a asocierii S-R a fost formalizată de Thorndike în legea efectului: efectul plăcut (evadarea) a *întărit* comportamentul învățat (lovirea lanțului care deschide ușa).

Modelul lui Thorndike a fost preluat ca psihologie *oficială a învățării* de multe sisteme de învățământ. Conform lui Thorndike învățarea la om este în esență acțiunea legilor stării de pregătire, exercițiului și efectului, „Ea este mai întâi de toate un mecansim asociativ, tinzând să evite ceea ce deranjează procesele vitale ale neuronilor." (Thorndike, apud Hilgard, p.22)

Recompensa (efectul plăcut al unui răspuns) acționează și asupra conexiunilor aflate în vecinătatea răspunsului recompensat. Ea este mult mai eficientă decât sancțiunea. Deși i s-a reproșat înțelegerea oarecum simplistă a conexiunii prin asimilarea comportamentului uman cu cel al animalelor (a se vedea experimentele centrate pe rezolvarea de probleme la animale). Thorndike, prin studiile sale, a oferit bazele construcției teoriei lui B.F.Skinner cu privire la condiționarea operantă.

Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) studiind comportamentul numit de el operant (la șobolani) ajunge la concluzia că asocierea între un anumit stimul și un răspuns spontan la acel stimul se realizează numai dacă răspunsul este întărit consecutiv executării lui (*condiționarea operantă*). Șobolanul flămând din așa numita „cutie a lui Skinner" primește mâncare atunci când lovește accidental o trapă. El învață (asociază) comportamentul de lovire a trapei prin *întărire pozitivă* (primirea hranei) dacă întărirea vine imediat după lovirea trapei (o jumătate de secundă). Numărul și stabilitatea comportamentelor însușite prin acest mecanism depinde de regimul întăririlor întâmplătoare sau dirijate, accidentale sau intenționate (voluntare) care s-au aplicat consecutiv manifestării unui comportament ca răspuns la un stimul. Pentru optimizarea învățării devine astfel, foarte important *planul întăririlor* (cu diverse *strategii de întărire*). Astfel, s-a relevat faptul că reacțiile se învață mai repede dacă sunt întărite prin cantități fixe (la 20 de apăsări pe trapă) decât la intervale fixe (din minut în minut). Întărirea reacțiilor prin cantități variabile (după mai multe apăsări dar în medie 20) a determinat porumbeii să continue să reacționeze și dacă nu primesc hrana.

Clark J. Hull (1884-1952) pune accentul pe variabilele care intervin între stimuli și tendința subiectului de a reacționa: nivelul pulsional, obișnuințele,

anticipările etc. Studiind reflexele condiționate el extrage noi argumente pentru condiționarea prin întărire. În contextul unor experimente efectuate pe șobolani închiși într-o cutie cu pedală, Hull studiază efectul recompensei întârziate asupra stabilității asocierii stimul răspuns. Prin ingenioase experimente asupra comportamentului în labirint sau în câmp liber, asupra învățării mecanice sau prin încercare și eroare, Hull pune în evidență mecanisme intermediare în învățare cum sunt *gradientul de întărire* sau al scopului și *ierarhia deprinderilor*. (Hilgard , 1974)

Edward Tolman (1886-1959) se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora și pe rolul lor de mediatori ai învățării. Conform lui Tolman, învățarea nu se produce la întâmplare ci în baza unei selecții a mijloacelor sau instrumentelor necesare atingerii unui scop. Comportamentul este dirijat în funcție de anumite obiective (de obținere sau de evitare a ceva). Nu stimulii determină alegerea și fixarea (prin repetare sau recompensă) a anumitor răspunsuri ci *scopul răspunsului* la stimul. Tolman vorbește de principiul efortului minim conform căruia mijloacele care permit atingerea scopului sunt alese astfel încât acesta să fie atins cât mai ușor și rapid.

Teoria gestaltului propune un model explicativ al învățării bazat pe structurile de învățare. Gestaltiștii (Max Wertheimer, Wolfgang Kohler și Kurt Kofka) formulând legile organizării, pe care le aplică atât percepției cât și învățării, aduc în discuție problema restructurării câmpului prezent, restructurare presupusă de învățarea prin insight.

Wolfgang Kohler (1887-1967) (*Inteligența maimuțelor*) a impus conceptul de învățare intuitivă (*insightfull learning*) prin care oferă o alternativă la învățarea prin încercare și eroare. *Insight*-ul presupune un efort deliberat de percepere, o sesizare anticipată sau retrospectivă a ceva. (Woodworth, Marquis, 1965, p.507). Teoreticienii gestaltiști nu au insistat pe mecanismul producerii insightului (intuiției) dar au evidențiat că învățarea nu se produce în mod mecanic (mai ales *Max Wertheimer* care a studiat diferențele dintre învățarea bazată pe gândirea reproductivă și cea bazată pe gândirea productivă).

Teoria gestaltistă acceptă rolul experienței anterioare în învățare, experiență care, engramată fiind în memorie, poate fi reactivată de procesele prezente. Sistemul de urme mnezice ale experienței anterioare este un sistem organizat de legile gestaltului și se transformă în conformitate cu legea pregnanței. Schimbările acestui sistem contrazic teoria simplelor conexiuni care slăbesc în timp sau sunt estompate de o nouă învățare.

Experimentul reprezentativ pentru cercetările gestaltiste (la fel de popular ca și câinele lui Pavlov) este cel care a utilizat ca „subiecți" maimuțe antropoide închise (flămânde) într-o cușcă, în afara cuștii fiind plasat un ciorchine de banane. În cușcă mai sunt așezate un băț lung și o ladă. Maimuța sare și încearcă să

ia banana de mai multe ori. Următorul pas este încercarea de a lua banana folosind bățul. După mai multe eșecuri se pare că brusc, maimuțele recurg la soluția adecvată: iau bățul, se urcă pe ladă, sar mișcând bățul și reușesc să „rezolve problema" (*să ia banana*). Din acel moment (în care se pare că a înțeles structura acțiunii) maimuța poate repeta modelul și chiar îl poate perfecționa (în alte variante ale experimentului, maimuțele suprapun două – trei lăzi și asamblează mai multe bețe). În aceste situații de învățare soluția apare brusc (*insight*), poate fi repetată și nu este un răspuns direct la stimuli izolați.

Gestaltiștii pun accent pe *înțelegerea* legăturilor între stimuli, nu pe răspunsul la aceștia. Înțelegerea legăturilor poate fi afectată de factori ca: insuficiența motivației (maimuța nu *dorește* suficient banana), distribuirea elementelor situației pe o arie prea largă pentru a fi percepute (bățul este în afara câmpului vizual), insuficiența experienței organismului pentru însușirea deprinderilor necesare, blocarea noilor obiceiuri de către cele vechi (maimuța nu folosește o altă ladă atunci când pe cea cunoscută este așezată o altă maimuță).

Modelul gestaltist al învățării a oferit practicienilor sugestii cu privire la demersul instruirii: învățarea începe cu prezentarea situației structurate, global, pentru a se înțelege semnificația ansamblului iar ulterior urmează antrenamentul, exersarea aspectelor specifice sarcinii. În aceste contexte, învățarea este la început mai lentă și pe parcurs devine mai rapidă. De asemenea acest model a stat la baza terapiei gestaltiste dezvoltate pe la mijlocul secolului trecut (F.Perls) care se bazează pe principiul că întregul determină componentele. Se menționează ca aplicații provenite de la terapeuții învățării: grupurile T, educarea sensibilității, analiza elaborării deciziilor care se practică în educația adultului și în instruirea conducerii.

Psihologia cognitivă apreciază că învățarea se produce prin diverse procese de interrelaționare și transformare a informațiilor receptate din mediu.. Afirmată odată cu înființarea de Bruner și Miller a „Centrului de Studii Cognitive" (1960) și cu publicarea studiului lui Neisser „Psihologia cognitivă" (1967) psihologia cognitivă are subtile filiații în gestaltist, în behaviorismul dizident (Guthrie și Tolman) și în lucrările lui Piaget. Din perspectiva psihologiei cognitive, mintea umană este un sistem de procesare a informației (hardware), cogniția este programul (software) iar învățarea achiziția de cunoștințe (datele).

J.Bruner (n.1915) a elaborat una dintre cele mai coerente și consistente descrieri din perspectivă cognitivă a învățării, deși el și-a numit teoria, *teorie a instruirii*, nu teorie a învățării, din dorința de a fi mai mult prescriptiv decât descriptiv. În concepția lui Bruner, învățarea implică trei procese cognitive: 1. achiziția de informație; 2. transformarea acestei informații în forma potrivită pentru realizarea unei sarcini; 3. testarea, verificarea adecvării acestei transformări. Transformarea se realizează prin codificarea și clasificarea

informaţiilor şi este legată de trei modalităţi de reprezentare a experienţei trecute pentru stocarea ei în memorie şi utilizarea ei la nevoie: activă, iconică şi simbolică. Cele trei modalităţi de reprezentare se achiziţionează treptat, doar adultul fiind capabil să le utilizeze pe toate trei. Modalitatea activă de reprezentare permite să se se înveţe a *se face ceva*, nu şi să se reprezinte intern, prin imagini sau cuvinte, ceea ce s-a învăţat. Modalitatea iconică permite *operarea cu imagini mintale figurale ale lucrurilor* dar nu şi operarea cu cuvintele care le denumesc. Modalitatea simbolică permite *operarea cu reprezentările verbale ale lucrurilor şi evenimentelor*. Prin modelul său, J.Bruner prezintă învăţarea ca pe un proces activ în care sunt inferate şi testate principii şi reguli iar informaţia este transformată diferenţiat în funcţie de modalitatea de utilizare.

Albert Bandura (n.1925) a impus un model al învăţării care se realizează prin imitaţie şi modelare. El şi-a numit iniţial teoria sociobehaviorism apoi teoria social cognitivă (*social cognitive theory*). Ia în considerare atât schimbarea de comportament cât şi procesele mentale care se interpun între stimul şi răspuns. Conform lui Bandura informaţia despre comportament şi evenimentele din mediu este transformată în reprezentări simbolice care servesc apoi desfăşurării acţiunilor viitoare. Reprezentările cognitive ale comportamentului se achiziţionează prin observarea unui model, învăţarea implicând, în principal patru procese: atenţia, retenţia, producţia şi motivaţia. Modelul experimental prin care şi-a verificat ipotezele a cuprins două grupuri de copii, fiecare în situaţia de observatori a unui tip de comportament al unui adult faţă de o păpuşă gonflabilă numită Bobo. Un grup a asistat la maltratarea păpuşii, celălalt grup la un joc blând cu ea. După această situaţie experimentală, copiii au fost filmaţi în timp ce se jucau singuri într-o cameră cu jucării. Cei care au avut un model de comportament agresiv s-au jucat violent cu jucăriile, ceilalţi blând. Deci copii au manifestat un comportament învăţat prin imitaţie spontană a unui model, fără nici o întărire. Un alt tip de experiment, desfăşurat în două faze, a implicat trei grupe de copii care au urmărit un comportament agresiv al adultului, fiecare grup în situaţii experimentale diferite. În faţa unui grup adultul a fost recompensat pentru comportamentul lui, în faţa altui grup el a fost pedepsit iar în faţa celui de-al treilea grup nu s-a luat nici o atitudine faţă de agresor. Comportamentul agresiv al adultului a fost imitat mai mult de copiii care au asistat la recompensarea acestuia. A doua etapă a experimentului a constat în oferirea de recompense tuturor copiilor pentru a imita ceea ce au văzut. De data asta nu s-a mai înregistrat diferenţe între cele trei grupe de copii (toţi au imitat pentru recompensă comportamentul agresiv pe care l-au avut ca model). Aceste rezultate susţin ideea lui Bandura şi a colaboratorilor săi că imitaţia este favorizată de stimularea indirectă (recompensa sau sancţiunea de tip vicariant cum au fost cele aplicate „modelului"de comportament oferit copiilor).

Carl Rogers (1902 –1987) apreciază că învățarea tradițională este atât de impersonală, rece și distantă încât intră pe o ureche și iese pe alta. În lucrarea sa *Freedom to Learn*, prezintă ca și condiții necesare și suficiente pentru a susține învățarea: empatia, aprecierea pozitivă necondiționată și congruența. În aceste condiții individul se va simți liber să învețe și învață doar ceea ce este cu adevărat important și relevant pentru el ca om. C.Rogers este adeptul învățării experiențiale în care primează experiența personală și trăirea față de gândire. Mediul propice pentru învățarea interpersonală este creat de interacțiunile umane sincere și oneste între cei doi parteneri ai relației (elev și profesor).

Toate aceste explicații date învățării evidențiază gama extrem de variată a aspectelor, determinanților, dimensiunilor, conotațiilor și articulațiilor elementelor de conținut ale învățării. Ele au oferit și continuă să ofere numeroase sugestii specialiștilor în psihologia educației, atât în ce privește cadrele teoretico-metodologice de cercetare a modului în care învață omul, cât și în ce privește modalitățile de exercitare a influențelor educative.

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Ce pot să cred despre atâtea teorii ale învățării?

Magistrul: „1. Mulțimea lucrurilor învățate este atât de vastă încât nu trebuie să ne așteptăm ca o simplă teorie a învățării să fie suficientă. Nici o problemă din psihologie nu a inspirat atâtea cercetări experimentale ca învățarea. S-au descoperit multe lucruri. Totuși, dacă ar fi să criticăm rezultatele obținute până în prezent, ar trebui să spunem că teoriile curente tind să fie unilaterale și înguste. Sunt lipsite de anvergura necesară pentru a îmbrățișa multitudinea formelor de învățare.

2. Teoriile învățării (ca multe altele în psihologie) se bazează pe concepția cercetătorului asupra *naturii omului.* Cu alte cuvinte, fiecare teoretician al învățării este un filozof, deși s-ar putea să nu știe acest lucru." (Allport, 1991, p.95)

1.2. Structura psihologică a activității de învățare

Progresul în cunoașterea științifică a activității de învățare susține ideea abordării ei „activitate cu structură psihologică eterogenă, complexă" (M. Golu, 2005, p.627) în care sunt incluse toate mecanismele psihice ca părți componente indispensabile, fiecare în parte și toate împreună.

Precizia şi coerenţa în stabilirea şi analiza structurii psihologice a învăţării este însă limitată de faptul că ea nu a putut fi studiată decât prin prisma performanţelor subiectului, observate într-o situaţie determinată, performanţe care pot fi efectul şi altor factori care nu ţin strict de structuri şi funcţii psihice.

Psihologia a descris activităţi ale gândirii şi activităţi cognitive, procese ale memoriei şi strategii metacognitive respectând semnificaţia psihologică a termenului de *activitate*. Învăţarea ca *activitate* se diferenţiază de ele cu toate că le activează conform principiilor sinergiei, afirmându-se ca un „fenomen multidimensional şi plurinivelar, având structuri, organizări şi funcţii, mecanisme şi moduri de desfăşurare proprii" (P.Golu, 1985, p.26)

P.Golu analizează activitatea de învăţare după criteriile de analiză a activităţii psihice în general şi îi identifică unităţi ca *acţiunile* şi *operaţiile* care se află între ele în raporturi flexibile de integrare, de la elementar la complex.

„din punct de vedere psihologic (...) sub „carcasa" triadei *activitate – acţiune – operaţie* descoperim, în calitate de nucleu, unitatea *motiv – scop – sarcină*. Ceea ce se exprimă în faptul că lanţului de structuri, organizări şi forme de activitate îi corespunde un lanţ de orientări şi sensuri interne ale personalităţii celui care acţionează." (P.Golu, 1985, p.49).

Operaţiile învăţării sunt mobile în cadrul acţiunilor de învăţare iar acţiunile de învăţare, cu una sau cu ambele lor laturi (de orientare şi de execuţie) sunt mobile în cadrul activităţii (acţiunea de observare poate glisa de la activitatea de descriere la cea de comparare).

Activitatea de învăţare are o structură proprie, mecanisme şi legi specifice, se desfăşoară în etape, în forme şi la niveluri proprii, sub influenţa unor factori specifici.

1.2.1. Mecanismele psihice în structura învăţării

Raportarea la învăţare ca la o complexă activitate de procesare a informaţiei a dus la focalizarea interesului în cercetarea învăţării, asupra a patru procese care guvernează această activitate: atenţia, retenţia, producţia şi motivaţia (Hamilton, Ghatala, 1994)

Modelul lui R. Gagné care descrie natura procesului învăţării în legătură cu opt evenimente ale actului învăţării (unele interne, altele externe elevului) incriminează ca fapte de natură psihică activate în învăţare: motivaţia (expectanţa), aprehensiunea sau perceperea, diferenţierea, codarea cunoştinţelor într-un cod propriu, stocarea sau reţinerea informaţiei în MSD sau MLD, reactualizarea sau destocarea informaţiei din memorie.

Aprehensiunea sau perceperea materialului şi diferenţierea lui de alţi stimuli concurenţi la atenţia subiectului, achiziţia sau codarea cunoştinţelor într-un cod, stocarea sau reţinerea informaţiei, producerea de noi imagini mintale în baza cărora se dezvoltă noi forme de răspuns la mediu, activează diferenţiat, în funcţie de sarcina de învăţare şi de etapele ei toate mecanismele psihice.

Clasificarea actuală a fenomenelor psihice:

- Mecanisme informaţional – operaţionale:
  a) mecanisme de prelucrare primară a informaţiilor (senzaţii, percepţii, reprezentări);
  b) mecanisme de prelucrare secundară a informaţiilor (gândire, memorie, imaginaţie);
- Mecanisme stimulator-energizante ale activităţii (motivaţia, afectivitatea);
- Mecanisme reglatoare (comunicarea, limbajul, atenţia, voinţa);
- Mecanisme integratoare (personalitatea) (M.Zlate, 2000, p. 370)

Receptarea şi prelucrarea primară a informaţiilor este condiţia primă, necesară deşi nu suficientă pentru învăţare. Mecanismele psihice care asigură această condiţie sunt recepţia senzorială, percepţia şi reprezentarea obiectelor, evenimentelor şi situaţiilor întâlnite de individ în mediu. Activitatea acestei categorii de mecanisme psihice se finalizează în imagini mentale (subiective, ideale) ale obiectelor, imagini în baza cărora individul îşi gestionează resursele adaptative: senzaţii, percepţii şi reprezentări. Fiecare dintre ele conţine un anumit gen de informaţie: *senzaţia* conţine informaţii despre parametrii fizici ai stimulilor; *percepţia* despre structura ansamblului de stimuli; *reprezentarea* despre ceea ce are caracteristic (reprezentativ) acea structură. Imaginile mentale obţinute prin prelucrarea primară a informaţiilor realizată de mecanismele senzoriale sunt procesate în continuare prin gândire, memorie şi imaginaţie. Prin *gândire* sunt condensate în imagini mentale (imaginea, simbolul, prototipul şi conceptul) informaţii esenţiale despre obiectele din mediu şi despre relaţiile dintre ele. Acestea se obţin prin operaţii ca generalizarea/particularizarea, abstractizarea/particularizarea, analiza/sinteza, comparaţia, structurarea algoritmică sau euristică a informaţiilor aduse de simţuri. În *concept,* ca produs înalt elaborat al gândirii, sunt condensate informaţii cu diferite grade de esenţializare (abstractizare) despre mediul înconjurător, nivel de abstractizare cu influenţă foarte mare în formele complexe ale învăţării.

Memoria, cu care a fost cel mai frecvent asimilată învăţarea (reţinere, păstrare, reamintire) asigură stocarea, reţinerea informaţiei, reactualizarea sau destocarea ei în conformitate cu particularităţile informaţiei şi ale sarcinii de învăţare. Activitatea creierului în procesul reactualizării informaţiilor a fost

comparată cu banca de date a computerului. Dar, în computer informaţia este stocată într-o locaţie precisă şi este regăsită de fiecare dată în aceeaşi formă. În creier informaţia este stocată mai degrabă difuz şi forma în care este depozitată diferă în funcţie de durata (scurtă sau lungă) a stocării. Tehnicile de scanare a creierului au evidenţiat că encodarea (întipărirea informaţiei) implică activitatea emisferei drepte iar reactualizarea ei activitatea emisferei stângi. S-au evidenţiat chiar şi localizări diferite pentru operaţiile memoriei de scurtă şi de lungă durată.

Implicarea *imaginaţiei* în învăţare este tratată sporadic deoarece, în ceea ce priveşte acest proces psihic a domnit întotdeauna o mare confuzie chiar şi în psihologia generală. Este recunoscut faptul că prin imaginaţie lumea este reprezentată indirect, în contrast cu modul direct prin care apare obiectul în mintea omului în cadrul senzaţiei sau percepţiei. Imaginaţia se activează „atunci când, dintr-un motiv sau altul, lucrul nu poate să se prezinte „în carne şi oase" sensibilităţii, ca de exemplu în amintirea copilăriei, în imaginarea peisajelor de pe planeta Marte, în înţelegerea mişcării electronilor în jurul nucleului atomic" (Durand, 1999, p.13). Neglijată uneori sub aspectul ei de componentă a învăţării, imaginaţia are un rol foarte important în procesarea profundă a informaţiilor, în codificarea lor simbolică şi semantică. Cum ar fi posibilă decodificarea simbolurilor şi semnificaţiilor cu care operează gândirea umană fără imaginaţie? H.Bergson vorbind despre „fabulaţie" ca despre o „reacţie a naturii împotriva puterii dizolvante a inteligenţei" atrage consensul lui G.Durand asupra faptului că

> "Raţiunea şi ştiinţa nu leagă oamenii decât cu lucrurile, dar ceea ce leagă oamenii între ei, la umilul nivel al fericirilor şi al necazurilor cotidiene ale speciei umane, este această reprezentare afectivă, pentru că e trăită, constituită de imperiul imaginilor" (Durand, 1999, p.114).

În învăţare sunt implicate şi unele constructe psihice intrate mai recent în atenţia psihologilor şi pedagogilor ca metacogniţia şi stilul cognitiv. Ele au importante consecinţe în plan educativ.

Metacogniţia a fost definită de Meichenbaum drept „a fi conştient de propria maşinărie de cunoaştere şi de cum funcţionează această maşinărie" (Chilld, 1995, p.165) şi include cunoştinţele personale despre propriile resurse cognitive şi despre compatibilitatea dintre acestea şi situaţia de învăţare. Aceste cunoştinţe pot fi despre: tipul predominant de gândire (divergentă sau convergentă, reproductivă sau creatoare, concretă sau abstractă, intuitivă sau reflexivă); despre calităţile memoriei (volum, specializare pentru material concret sau abstract, imagistic sau verbal); despre raportul dintre procesele memoriei (dacă este mai eficientă întipărirea decât stocarea; dacă reactualizarea este mai

eficientă când presupune recunoaştere sau când presupune reproducere; dacă este mai eficientă stocarea de lungă sau cea de scurtă durată; dacă este fidelă sau aproximativă etc.). Se ştie că aceste cunoştinţe sunt stabile în timp, se dezvoltă mai târziu şi sunt cu atât mai complete cu cât cel care învaţă este mai în vârstă. Utilizarea priceperilor metacognitive în procesarea informaţiei este descrisă prin analogie cu utilizarea meniurilor unui calculator: individul decide de care procedură are nevoie în pasul următor, selectează procedura din mai multe alternative, monitorizează efectul alegerii, se reîntoarce la meniu dacă rezultatul este nesatisfăcător sau dacă are nevoie de o altă procedură.

Prin cele două componente ale sale (cunoaşterea declarativă şi cunoaşterea procedurală), metacogniţia implică a şti *CE SĂ FACI* şi a şti *CUM SĂ FACI*, ceea ce atrage atenţia asupra importanţei ei în realizarea unui deziderat al instruirii în epoca noastră, acela de a învăţa nu doar ceva anume ci de a învăţa să înveţi.

Stilul cognitiv este o noţiune relativ nouă care s-a dezvoltat pe baza cercetărilor asupra modului în care oamenii percep şi îşi organizează informaţia despre lume, asupra modului în care răspund la stimulii receptaţi din mediu.

Când Witkin şi colaboratorii au început să folosească termenul de *stil cognitiv* (pe la începutul anilor '60), ei l-au definit ca o dimensiune cuprinzătoare a funcţionării individuale manifestată în domeniul perceptual, intelectual, al personalităţii şi în cel social. Pe baza teoriei procesării informaţiei şi a fiziologiei creierului, Letteri (1982, 1985) a definit *stilul cognitiv* ca o formă a *controlului* prin care individul se conduce activ şi conştient în fluxul informaţiei, de la recepţia ei şi de la memoria perceptivă, până la sistemul filtru care decide relativ la viitoarea secvenţă de procesare a informaţiei. Decizia poate însemna rejectarea informaţiei, memorarea ei sau transformarea şi învăţarea ei. A memora informaţia înseamnă a o reţine printre altele, în mod izolat; a învăţa informaţia înseamnă a o asimila şi integra între alte informaţii relevante într-o structură cognitivă care prin acest proces poate fi modificată.

Literatura de specialitate abordează frecvent următoarele aspecte ale stilului cognitiv: dependenţă/independenţă de câmp (Witkin); reflexie/impulsivitate (Kagan); nivel conceptual (Hunt); abordarea sarcinilor holistă /serialistă (Pask).

Din cercetările lui Witkin s-a tras concluzia că oamenii care percep mediul ca o totalitate gândesc altfel decât cei care percep preponderent detaliile. Indivizii *dependenţi de câmp* tind să perceapă structura, totalitatea, să nu decupeze elementul din întreg. Ei au dificultăţi în a se focaliza pe un singur element al situaţiei, în a-i puncta detaliile sau în a o diviza în părţi pentru a o analiza. Indivizii *independenţi de câmp* percep mai degrabă detaliile decât întregul, analizează situaţiile în toate componentele lor şi pot să descrie o situaţie printr-unul din aceste elemente.

Un alt aspect al stilului cognitiv se referă la *impulsivitate/reflexivitate*, dimensiuni introduse de Kagan. Indivizii impulsivi lucrează foarte repede dar fac multe greşeli. Indivizii reflexivi lucrează mai încet şi fac mai puţine erori.

Abordarea stilului în funcţie de *nivelul conceptual* (Hunt), cea mai cunoscută pe plan internaţional, consideră nivelul conceptual ca o dimensiune care înglobează atât complexitatea cognitivă (diferenţiere/integrare) cât şi la maturitatea interpersonală (inclusiv autoresponsabilitatea).

Având aceste date se poate înţelege înclinaţia unor psihologi cognitivişti de a utiliza calculatorul ca o metaforă pentru activitatea mentală umană, operaţiile creierului fiind comparate cu un ansamblu format dintr-un mare număr de computere foarte lente toate operând în paralel (în acelaşi timp), fiecare computer fiind centrat pe o sarcină specifică (Martindale, 1991).

Motivaţia reprezintă o componentă de importanţă majoră în structura activităţii de învăţare. Ca şi în cadrul activităţii în general, ea se include ca factor declanşator şi de orientare, de susţinere energetică şi potenţare a învăţării: „Ca formă de activitate integrală, învăţarea este funciarmente motivată, ea izvorând sau corespunzând unor stări de necesitate, unor sarcini de adaptare a individului la mediu şi de autoreglare. (...) Forma primară de motivaţie, din care îşi trage obârşia învăţarea, este instinctul curiozităţii, care se manifestă prin intermediul comportamentului reflex-necondiţionat de orientare-investigare/ explorare) a ambianţei". (M.Golu, 2002, pp.519-520)

Afectivitatea este [i]ncluşă în structura învăţării ca mecansim stimulator energizant şi reglator în strânsă relaţie cu motivaţia. Hiperemotivitatea, hipoemotivitatea, anxietatea, distimiile au un impact deosebit asupra învăţării.

Atenţia care, din perspectiva teoriei procesării informaţiilor, constă în alocarea de către persoană a resurselor cognitive necesare rezolvării unei sarcini, este legată de efortul mental. Ea a fost comparată cu forţa ce alimentează activitatea mentală aşa cum forţa electrică alimentează o maşină (Hamilton, Ghatala, 1994, p.99). Favorizată de condiţii fiziologice, psihologice şi fizice, obiective, atenţia este indispensabilă oricăror forme, niveluri şi etape ale învăţării. Inteligenţa şi interesul sunt consideraţi cele mai importanţi factori care susţin atenţia. Tulburările ei au fost legate de tulburările emoţiei şi activităţii. Aprosexia (neatenţia) şi hiperprosexia (distracţia) pot perturba grav învăţarea.

Alături de atenţie, în structura învăţării se include ca mecanism psihic de reglare a activităţii şi *voinţa*. K.Lewin afirmă că *procesul voluntar* debutează prin trecerea de la *tendinţă* la *dorinţă*, şi continuă cu trecerea de la dorinţă la *aspiraţie* şi apoi la *vrere* (apud Zlate, 2000). Această procesualitate s-a evidenţiat studiindu-se modul de elaborare al conduitei voluntare la copil (actele lui primare de voinţă par să nu-i aparţină ci să fie induse de adult prin solicitări exprese, prin angajări în sarcină sau prin solicitări verbale). Şi tulburările voinţei

au efecte grave asupra activității în general și asupra învățării în special, fiind legate de tulburările afectivității.

Limbajul este un instrument psihic cu mare forță reglatoare a activității în general și a activității de învățare în special, în strânsă relație cu *comunicarea.* De asemenea este mediator pentru toate procesele cognitive și în special pentru cele care operează cu semnificații.

Competențele și aptitudinile de comunicare sunt considerate esențiale atât în transmiterea cât și în receptarea informațiilor care se *învață* (indiferent de forma lor de codificare). Angajarea în relație (dorința unei împliniri reciproce prin relaționarea cu altă persoană și dorința de a dialoga) (Șoitu, 1997, p.47) reprezintă una din condițiile obligatorii ale oricărei relații. Deficiențele de comunicare pot să afecteze învățarea ca și deficiențele cognitive.

Personalitatea ca produs ultim, sintetic, al funcționării mecansimelor psihice este implicată în învățare (și în același timp este rezultat al învățării) cu toate subsistemele sale fundamentale: de orientare, bioenergetic, instrumental, relațional valoric și de autoreglaj. (T. Crețu, 1987, p.159).

Temperamentul ca latura dinamico-energetică a personalității, își pune amprenta asupra conduitei și comportamentului actorilor implicați în comunicare (mișcările, reacțiile afective, vorbirea) și prin aceasta asupra dinamicii învățării. Au fost studiate în relație cu efectele lor asupra învățării tipologiile temperamentale diferențiate după diferitele umori care se găsesc în corp (sânge, limfă, bilă galbenă, bilă neagră) (Galenus și Hipocrate), tipologia lui Pavlov realizată după tipul de activitate nervoasă superioară (puternic-echilibrat-mobil; puternic-echilibrat-inert; puternic-neechilibrat-excitabil; slab), precum și alte tipologii cum este cea a lui C.G.Jung (care descrie coexistența în psihic a două atitudini de bază, extra- și intro-versia). S-au emis ipoteze cu privire la faptul că forțarea (prin educație) a dezvoltării unei alte funcții decât cea predispozantă determină dificultăți și crize de neadaptare și chiar întârzieri în dezvoltare. (Minulescu, 1996, pp.35-36)

Aptitudinea (latura instrumentală a personalității) a fost una dintre cele mai frecvent analizate componente ale învățării. Aptitudinile exprimă, în formă concentrată atât experiența acumulată de individ în procesul activității cât și moștenirea lui genetică. Se recunoaște că procesul de formare a aptitudinilor include atât activitatea spontană, inconștientă cât și activitatea conștientă. În contextul activității are loc selecția operațiilor adaptative eficiente, consolidarea și generalizarea lor în structuri psihice de genul aptitudinilor, inclusiv a formei lor superioare de expresie, talentul.

Caracterul ca latura relațional-valorică și de autoreglaj a personalității (compus din *atitudini și trăsături de caracter*) se află în legătură cu dezvoltarea morală, cu energia, voința și hotărârea cu care se raportează individul la realitate.

El este una dintre cele mai puternice forţe de reglare a învăţării la nivel macrostructural.

Inteligenţa ca latură rezolutiv productivă a personalităţii asigură maximal eficienţa învăţării. În sens psihologic inteligenţa semnifică eficienţa mentală şi capacitatea de a raţiona abstract adică prin utilizarea limbajului simbolic. Există opinii după care termenul ambiguu de *inteligenţă* ar trebui înlocuit cu cel de *comportament inteligent*. Inteligenţa asigură adaptarea persoanei la situaţii noi, generalizarea, deducţia, corelarea, integrarea informaţiilor, anticiparea consecinţelor, compararea variantelor şi reţinerea celor optime. Cele trei categorii de abilităţi mentale care conduc la un comportament inteligent, descrise de Robert Sternberg (1985, 1990) şi anume activarea strategiilor gândirii, adaptarea la nou (adaptarea rapidă şi originală într-o situaţie nemaiîntâlnită până atunci) şi adaptarea la context (prin selectarea şi reconfigurarea propriului mediu înconjurător) oferă noi repere în înţelegerea şi explicarea învăţării. De asemenea, teoria inteligenţei multiple a lui H. Gardner oferă o descripţie a inteligenţei care sprijină înţelegerea nuanţată a implicării acestui factor în învăţare.

Creativitatea se regăseşte în învăţare sub toate aspectele ei (produs, proces, potenţialitate şi dimensiune complexă a personalităţii) cu toate caracteristicile produsului creat (noutate, originalitate, valoare socială, aplicabilitate). *Factorii* creativităţii care ţin de subiect (inteligenţa, afectivitatea, motivaţia pentru autorealizare, atitudinile, iniţiativa, tenacitatea, asumarea riscului, îndrăzneala) în interelaţie cu factorii psihosociali (ambianţa relaţională, climatul psihosocial în care trăieşte subiectul) şi cu factorii socio-educaţionali sunt condiţii care susţin creativitatea şi prin ea învăţarea.

Ca factori ai învăţării (şi în acelaşi timp ca aproape tot ce înseamnă „produs" psihic efecte ale acesteia) se afirmă şi o serie de *constructe* şi *trăsături ale personalităţii* care intervin în afirmarea persoanei (siguranţa de sine, imaginea de sine şi adecvarea interpersonală, asumarea responsabilităţii, interesele pentru viaţa socială, culturale şi intelectuale); opţiunile valorice şi maturitatea interrelaţională (responsabilitatea, socializarea, autocontrolul, toleranţa); nivelul motivaţional (realizare prin conformism sau prin independenţă); modalităţile intelectuale (intuiţia psihologică, flexibilitatea etc.) (Minulescu, 1996, pp. 143-165).

Un concept central al personalităţii care este, din ce în ce mai frecvent, pus în relaţie cu învăţarea este *imaginea de sine*. Autopercepţia, ceea ce crede individul despre el însuşi, „reprezentarea şi evaluarea pe care individul şi le face despre el însuşi, în diferite etape ale dezvoltării sale şi în diferite situaţii în care el se află." (Doron, Parot, 1999, p.387) au fost dovediţi ca factori nu doar ai reuşitei şcolare ci şi ai succesului global în viaţă. Aceste reprezentări se construiesc prin identificări cu persoane din propriul anturaj, cu figuri de eroi reali sau

imaginari, în funcţie de felul în care individul se simte privit şi acceptat de cei din jur.

Încrederea în sine (legată de *autoeficacitatea percepută*, de sentimentul eficienţei personale) reprezintă o altă „achiziţie" a personalităţii care influenţează învăţarea în toate domeniile de activitate. A.Bandura defineşte autoeficacitatea percepută (*Perceived self-efficacy*) drept „credinţa persoanei asupra propriei capacităţi de a performa la un anumit nivel aşteptat, credinţă care influenţează modul în care persoana se raportează la evenimentele care îi afectează viaţa. Credinţele cu privire la propria eficienţă (*Self-efficacy beliefs*) influenţează modul în care oamenii simt, gândesc, se automotivează şi se comportă" (Bandura, 1994). Încrederea în forţele proprii susţine asumarea provocărilor în diferitele situaţii cu care se confruntă individul în viaţă, îi limitează tendinţa de evitare a dificultăţilor, conduce la fixarea unor scopuri şi ţeluri de viaţă incitante, menţine implicarea profundă şi angajarea personală deplină în activitate, susţine energetic amplificarea efortului necesar pentru a face faţă greutăţilor întâmpinate şi asigură o rapidă refacere a forţelor interne după situaţii de eşec, reduce stresul şi vulnerabilitatea care ar provoca depresii. Persoanele care nu au încredere în ele însele se raportează la dificultăţile vieţii cu teamă, au aspiraţii scăzute şi o slabă angajare personală în atingerea scopurilor pe care singure şi le-au propus, în urma unor eşecuri se redresează greu, tind să se autoculpabilizeze şi sunt mai vulnerabile la stres şi depresii. (Bandura, 1994). Un puternic sentiment al autoeficienţei permite obţinerea unor performanţe înalte şi în consecinţă un mai accentuat sentiment de bine subiectiv (*subjectiv well-being*).

Literatura de specialitate, mai ales anglo-americană, arată o intensificare a interesului specialiştilor în educaţie pentru implicarea sentimentului de bine (atât obiectiv cât şi subiectiv – în unele lucrări apare termenul de emoţional) în învăţare. (Diener, Lucas, 2000)

Sentimentul de bine subiectiv nu este considerat o trăsătură a personalităţii (*personality trait*), dar este legat de unele dintre trăsăturile de personalitate. Sentimentul de bine subiectiv este o atitudine care include două componente de bază: cogniţie şi afect. Componenta cognitivă se referă la aspectele raţionale sau intelectuale şi exprimă *satisfacţia cu privire la viaţă în ansamblul ei sau doar cu privire la anumite aspecte ale vieţii individului* iar componenta afectivă implică aspectele emoţionale şi exprimă *starea de fericire* pe care o trăieşte individul. (Robinson, 1991). Componenta afectivă este divizată în două segmente – segmentul pozitiv (*Positive Affect*) care se referă la entuziasmul/ optimismul cu care se raportează individul la propria experienţă şi segmentul negativ (*Negative Affect*) care se referă la gradul de anxietate sau depresie al individului. Unele măsurători ale fericirii (*happiness measures*) au reflectat prezenţa în componenţa acesteia a unor cantităţi mari de afect, în particular

afect pozitiv, şi relativ puţină cogniţie. Măsurătorile satisfacţiei (*satisfaction measures*), au arătat însă o consistentă prezenţă în componenţa ei nu doar a cogniţiei ci şi a afectului pozitiv şi negativ. Mai multe investigaţii focalizate pe relaţiile acestora cu trăsăturile personalităţii au descoperit că afectul pozitiv corelează pozitiv cu extraversiunea, interesul faţă alţi oameni, implicarea socială activă, optimismul şi respectul de sine (*self-esteem*) şi este mult mai puţin legat de neuroticism; afectul negativ corelează pozitiv cu *neuroticism*-ul şi nu cu extraversiunea (Costa & McCrae, 1980, apud Robinson, 1991). Măsurătorile globale ale sentimentului de bine subiectiv au legat acest sentiment de: 1. variabilele demografice şi de apartenenţa socială, 2. variabilele de personalitate şi 3. evaluările preocupărilor de viaţă specifice. Au fost apreciate ca relevante pentru sentimentul de bine subiectiv: stresul, sprijinul social (*social support*) şi locul controlului (intern sau extern). (Diener, Eunkook Suh, Shigehiro Oishi, 1997)

Un alt construct psihic implicat în învăţare este *stima de sine*. Aceasta este definită ca „trăsătură de personalitate în raport cu valoarea pe care un individ o atribuie persoanei sale. Pe linia teoriilor echilibrului stima de sine este definită ca o funcţie a raportului dintre trebuinţele satisfăcute şi ansamblul trebuinţelor resimţite. Pe linia teoriilor comparaţiei sociale, ea este definită ca rezultatul comparaţiei pe care o efectuează subiectul între el însuşi şi şi alţi indivizi semnificativi pentru el" (Doron, Parot, 1999, p.745). Literatura de specialitate prezintă o creştere a interesului manifestat de psihopedagogii actuali cu privire la influenţa imaginii de sine şi a stimei de sine asupra succesului şcolar şi nu numai, chiar asupra succesului global al individului. Prin ele se ajunge la conştiinţa de sine, factor extrem de important în dezvoltarea personală şi cu mare forţă de susţinere a unui traseu mereu ascendent al dezvoltării deci şi al învăţării.

Aceste componente ale structurii psihologice a învăţării se activează în grade diferite, sub influenţa unor constelaţii de factori şi condiţii diferite determinând o mare diversitate de forme, tipuri şi niveluri în care (şi la care) se realizează învăţarea.

1.2.2. Mecanisme şi legi ale învăţării

În general, învăţării i se descriu două laturi, una cognitivă şi una practică. Latura cognitivă include funcţiile cunoaşterii, capacităţile de cunoaştere şi cantitatea cunoştinţelor, iar latura practică formarea deprinderilor, dezvoltarea obişnuinţelor şi interiorizarea modurilor de comportament social. În cadrul fiecăreia dintre aceste două laturi ale învăţării s-au identificat şi descris o serie de mecanisme specifice.

Dată fiind structura psihologică atât de eterogenă a acţiunilor şi activităţilor de învăţare s-ar putea afirma că toate legile proceselor psihice (pe care învăţarea le include ca şi componente) pot fi considerate, în anumite circumstanţe „legi ale învăţării".

Sarcina de învăţare, indiferent de gradul ei de complexitate este o structură de stimuli a căror receptare ascultă de legile sensibilităţii (legile intensităţii, sensibilităţii diferenţiale, adaptării, semnificaţiei, compensării senzoriale etc).

Pentru receptarea unui stimul este necesar ca el să aibă o anumită intensitate numită prag absolut minimal şi să nu depăşească o anumită intensitate (prag absolut maximal). La un stimul cu intensitatea sub pragul minim receptorul analizatorului nu răspunde. La un stimul cu intensitatea peste pragul maxim receptorul nu mai răspunde în modul său specific ci se produce o senzaţie nespecifică (de durere la sunete foarte puternice, de căldură la unde electromagnetice ş.a.m.d.). Cu cât minimul intensităţii stimulului, la care răspunde receptorul analizatorului are valoare mai mică cu atât sensibilitatea este mai ridicată (şi mai performantă în receptarea informaţiei) (*Legea intensităţii).* Capacitatea de a surprinde diferenţele dintre intensitatea aceluiaşi stimul se numeşte sensibilitate diferenţială şi, ca şi sensibilitatea absolută diferenţiază oamenii între ei. Creşteri peste anumite limite ale intensităţii unui stimul sau modificări ale condiţiilor de stimulare, determină scăderea sensibilităţii la acel stimul iar scăderi sub anumite valori ale intensităţii stimulului determină creşterea sensibilităţii la acesta (*legea adaptării senzoriale*). Sensibilitatea la un stimul se modifică şi în funcţie de contextul în care acţionează el asupra organelor receptoare (*legea contrastului senzorial*): un sunet înalt va fi resimţit ca mai înalt dacă este perceput după un stimul grav; apa rece va fi resimţită ca mai rece dacă este „testată" după apă caldă; un pătrat gri va părea mai alb pe un fond negru decât pe un fond alb,

Obiectul este perceput, clar, ca având pregnanţă, ca fiind o „bună formă", dacă dimensiunile sale, elementele sale componente: a. sunt dispuse cât mai aproape una de alta (*legea proximităţii)*, b. una în continuarea alteia (*legea continuităţii*), sunt dispuse de o parte şi de alta a unei axe de simetrie (*legea simetriei*), c. sunt asemănătoare (*legea similarităţii*) şi d. au tendinţa de a se închide într-o formă oarecare (*legea închiderii*). Aceste legi reglează şi perceperea materialului de învăţat.

Prin componenta sa mnezică, învăţarea se supune legilor memoriei (care de altfel au şi fost formulate în contextul unor studii asupra învăţării). Învăţarea în funcţie de distribuţia repetiţiilor se supune legii lui Jost (achiziţia este mai economică atunci când eforturile de achiziţie sunt separate de intervale convenabile de timp). Reţinerea materialului în funcţie de dimensiunea lui se supune legii formulate de M.Foucault (timpul necesar fixării fiecărui element de

conținut crește proporțional cu numărul total de elemente ce urmează a fi memorate). Uitarea informației stocate se supune, în general, legii lui Ebbinghaus (amintirea păstrată este invers proporțională cu logaritmul timpului de păstrare ridicat la o anumită putere). Pierderile din memorie se supun legilor lui Ribot (se pierd mai ușor informațiile noi decât cele vechi, mai ușor cele complexe decât cele simple, cele mai puțin organizate decât cele organizate) (H.Piéron, 2001, pp.198-199).

Învățarea fiind o activitate motivată se poate afirma că se supune și legii Yerkes - Dodson (cu cât este mai dificilă o sarcină de învățat cu atât este mai mic gradul optim de motivație necesar pentru învățarea cea mai rapidă). Haggard și Rose au formulat *legea participării:* „Când un individ are un rol activ într-o situație de învățare a) el tinde să dobândească răspunsul care trebuie învățat mai repede și b) acest răspuns tinde să fie mai stabil decât atunci când individul rămâne pasiv" (Allport, 1981, p. 116)

Învățarea nu este reglată doar de aceste regularități (legi) ale funcționării diferitelor componente ale ei ci și de legile generale ale dezvoltării. Asemeni dezvoltării „desfășurarea ei are un caracter ascendent și gradual, mergând de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la concret la abstract, de la individual (particular) la general (...) caracterul gradual al desfășurării învățării reflectă și respectă stadialitatea dezvoltării psihice: trecerea la o etapă următoare, considerată superioară, nu se poate face fără parcurgerea etapelor anterioare". (M.Golu, 2005, p.634)

Mihai Golu menționează și o serie de legi proprii *activității de învățare*: legea receptivității optime, legea semnificației și selectivității, legea efectului, legea transferului, legea interferenței și legea sistemicității. Acestea exprimă *relații legice între rezultatele cantitative și calitative ale învățării* pe de o parte și:

1. disponibilitatea psihofiziologică, nivelul receptivității subiectului pentru sarcina de învățare și pentru demersul învățării (*legea receptivității optime*)
2. importanța pe care o au materialele și conținuturile învățării pentru subiect, seturile motivaționale și așteptările subiectului cu privire la rezultatele învățării (*legea semnificației și selectivității*)
3. efectul agreabil sau dezagreabil al învățării, sau rezultatul evaluării critice a comportamentului (în termeni de corect/incorect) învățat (*legea efectului*)
4. posibilitatea cunoștințelor (dobândite în sarcini de învățare diferite) de a-și facilita reciproc însușirea (*legea transferului)*
5. influența negativă pe care un conținut însușit într-o sarcină de învățare anterioară o are asupra însușirii conținutului actual (*legea interferenței*)

6. organizarea şi sistematizarea ansamblului de cunoştinţe anterioare cu care se angajează individul în sarcina de învăţare actuală (*legea sistemicităţii)* (M.Golu, 2005, pp. 634 - 636)

Trebuie să menţionăm că legile învăţării, ca toate legile care guvernează activitatea psihică au caracter statistic, probabilist şi teleologic. Ele exprimă relaţii între evenimente psihice cu parametri de funcţionare medii (nu acoperă toată paleta posibilă de variabilitate a comportamentului uman) deci nu se se vor verifica la toţi subiecţii şi în toate situaţiile, probabilitatea de regăsire a lor în realitatea concretă, cotidiană fiind determinată de multicondiţionarea şi multideterminarea specifice psihismului uman.

1.2.3. Niveluri, forme şi tipuri de învăţare

Nivelurile, formele şi tipurile de învăţare s-au relevat în contextul analizei congruenţei multitudinii de date particulare, culese experimental în studiul învăţării. Contradicţia, altfel inexplicabilă, între rezultatele unor cercetări, recunoscute ca riguroase şi obiective, nu mai este contradicţie dacă se acceptă că modelele experimentale aveau în vedere nu un singur obiect (*ÎNVĂŢAREA*) ci forme şi niveluri diferite de funcţionare a acestui „obiect".

În literatura de specialitate se întâlnesc frecvent două criterii de clasificare a nenumăratelor faţete pe care le relevă învăţarea:

1. Nivelul de integrare al activităţii psihice, în funcţie de care se disting:
   - ♦ învăţare elementară (controlată de stimulii din mediu)
   - ♦ învăţare complexă (mediată de reprezentări simbolice (Bloch et.al., 1986, p.59)
2. Zona psihismului preponderent implicată, în funcţie de care se diferenţiază:
   - ♦ Învăţare cognitivă
   - ♦ Învăţare psihomotorie
   - ♦ Învăţare afectivă (Perkins, p.399)

Învăţare elementară - învăţare complexă

Învăţarea elementară este comună omului şi animalului şi este controlată de stimulii din mediu. Ca factori ai ei se menţionează 1. contiguitatea (simultaneitatea) stimulului condiţional şi a celui necondiţional; 2. repetarea asocierii între cele două categorii de stimuli şi 3. intensitatea stimulului necondiţional (la care se instalează comportamentul învăţat) sau mărimea recompensei primite ca efect al manifestării noului comportament.

Învăţarea complexă este mediată prin simboluri şi are ca rezultate:

1. cunoştinţe factuale care sunt cunoştinţe referitoare la obiectele din universul cotidian al omului, cunoştinţe în baza cărora de exemplu, un

fruct este recunoscut ca fruct nu ca animal. Acestea sunt achiziționate în cursul experienței personale sau din experiența altora, prin observare sau prin comunicare interpersonală, prin text sau imagine.

2. cunoștințe noționale care sunt informații cu privire la proprietăți sau relații ale obiectelor care nu sunt receptate direct pe cale senzorială (curgerea timpului, relațiile de filiațiune, lungimea obiectelor etc). Ele se achiziționează prin instruire expresă și prin acțiune.
3. cunoștințe procedurale care cuprind succesiuni de operații și acțiuni ce permit atingerea unui obiectiv definit (utilizarea unui aparat, calculul, desenul). Ele se achiziționează uneori exclusiv prin acțiune, alteori prin instructaj și acțiune.

Factorii învățării complexe sunt cunoștințele anterioare care pot fi activate și activitățile cognitive de tratare a informației (inferențe, analogii etc.) (Bloch, 1986)

Cea mai simplă formă a învățării este considerată *producerea* unui răspuns la un nou stimul (condiționarea clasică) iar una dintre cele mai complexe este *învățarea* rezolvării de probleme. Rezolvarea de probleme prin *insight* este un gen de învățare (*kind of learning*) în care producerea răspunsului nu este imediată acțiunii stimulului. Se presupune că în timpul scurs de la sesizarea problemei se recurge la observarea unor relații, la raționamente și generalizări. O soluție achiziționată printr-un bun *insight* se caracterizează prin: 1. reproductibilitate (soluția se poate aplica la o nouă confruntare cu aceeași situație) și 2. transferabilitate (metoda poate fi transferată în rezolvarea unei probleme similare).

Învățare cognitivă, psihomotorie și afectivă

Cele trei forme au fost diferențiate din rațiuni didactice după procesul care poate predomina în paternul comportamental. Fiecăreia dintre ele i se descriu rezultate diferite dar și acestea trebuie privite tot în conexiunea lor reală.

Rezultatele *învățării cognitive* sunt (în ordine ierarhică): 1. forme simple (percepții preverbale, informații factuale, semnificații, percepții, concepte, principii) și 2. paternuri complexe (rezolvare de probleme, gândirea creativă, teorii, cunoștințe sistematizate)

Rezultatele învățării psihomotorii sunt: 1. produse simple (deprinderi locomotorii, manuale, manipulatorii, expresiile faciale, abilități verbale, grafice, posturale, gesturi) și 2. produse complexe (implicate în activități complexe ca actorie, expresia muzicală, artistică, tehnică, artizanală)

Ca rezultate ale învățării afective sunt enumerate: 1. produse simple (plăcere, neplăcere, gusturi, preferințe) și 2. produse complexe (atitudini, discriminări și judecăți de valoare).

După aria activității psihice în care se produce învățarea, psihologia învățării distinge între: învățarea perceptivă, învățarea motrică, învățarea conceptelor, învățarea verbală şi învățarea socială. (Ellis, 1978) , p.226-246)

Învățarea perceptivă

Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare (Ellis, 1978, p.208). Percepția ca proces presupune o modificare internă produsă de stimuli, învățarea perceptivă se datorează exercițiului, experienței (astfel prin exercițiu descreşte distanța minimă dintre doi stimuli, care apasă pe piele, la care cei doi stimuli nu mai sunt percepuți ca unul singur adică se modifică pragul diferențial pentru sensibilitatea cutanată). Fiecare dintre etapele percepției (detecția, discriminarea, recunoaşterea, identificarea, interpretarea poate fi perfecționată prin exercițiu. Dezvoltarea abilităților (*skill*) perceptive prin experiență (cotidiană sau antrenament specific) constă în: descreşterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alții, creşterea numărului de ținte detectate, perfecționarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv, creşterea specificității răspunsului, perfecționarea detecției trăsăturilor distinctive, perfecționarea detecției regularităților existente în formele obiectelor percepute. Se învață recunoaşterea melodiilor, identificarea formelor la microscop, corectarea iluziilor perceptive, perceperea detaliilor structurilor complexe (un instrument într-o orchestră, un element al unei figuri ambigue), reducerea pragurilor absolut (mai ales vizual şi auditiv) şi diferențiale (discriminarea relativă); atitudinea perceptivă (fixare, concentrare), evoluția atitudinii sincretice înspre analitic sau sintetic (Piaget, 1965).

Cercetările asupra învățării perceptive au urmărit: efectul exercițiului asupra abilităților perceptive; efectul factorilor recompensă şi sancțiune asupra percepției; adaptarea la transformările stimulilor; transferul intermodal (între modalitățile senzoriale), efectul etichetării verbale asupra percepției, învățarea schemelor perceptive. Experiențele cu stimuli ambigui ca dublul profil au arătat că se percep mai uşor stimulii asociați cu recompensa. În aceste experiențe s-au arătat separat profile ambigue şi numai recunoaşterea unuia a fost recompensată - când s-a revenit şi s-a solicitat recunoaşterea unui profil în figura dublă, a fost recunoscut profilul recompensat. În experiențele de recunoaştere perceptivă a cuvintelor, când s-au introdus cuvinte tabu (de exemplu viol) timpul de recunoaştere a fost mai mare, comparativ cu cuvinte acceptate. Recunoaşterea în condițiile în care se produc modificări ale stimulilor (*Transformed stimulation*) a fost studiată în experimente realizate cu ochelari prin care lucrurile erau văzute răsturnate. În aceste experimente s-a constatat că la revenirea la percepția obişnuită apar o serie de dificultăți. În experiențele cu prisma care deplasează imaginea mâinii recunoaşterea a fost facilitată de tact. Transferul intermodal exprimă faptul că învățarea într-o modalitatea senzorială se transferă şi la altă

modalitate (de la vizual la tactil). Cercetările cu privire la influența etichetării verbale asupra percepției au arătat ca aceeași stimuli sunt mai greu diferențiați dacă li se atașează o etichetă verbală comună decât dacă nu au o etichetă verbală. Etichetele verbale pot fi utilizate pentru a media sau facilita noi răspunsuri la stimulii din situațiile cotidiene. Principiile învățării perceptive se studiază și aplică în managementul învățării care implică senzorialitatea umană (expresia plastică, muzicală, sport, învățarea deprinderilor de citire – deprinderi care încep cu 1. învățarea vorbirii, continuă cu 2. discriminarea literelor tipărite, apoi cu 3. combinarea litere-sunet, cu 4. citirea cuvântului întreg și, în final, cu 5. citirea propoziției și a frazei. (E.Gibson apud Ellis, 1978, p.220)

Învățarea deprinderilor motorii (învățarea motrică)

Învățarea deprinderilor motorii. se referă la activitatea de achiziționare a unei secvențe dintr-un răspuns motor precis. Formarea deprinderilor motorii a fost studiată mai ales în sarcini de educație fizică. Cercetările au utilizat 2 categorii sarcini motorii: 1.sarcini cu răspunsuri discrete (separate prin intervale de non răspuns – lovirea în fotbal; răsucirea cheii de contact); 2. sarcini cu răspunsuri continui (alergarea cu mingea, condusul mașinii). Teoria clasică a învățării vede acest tip de învățare ca asemănător învățării instrumentale. După Thorndike ea este dependentă de legea efectului. J.Adams o explică pe baza feed-back-ului (*closed – loop theory*) după care: se încearcă mișcarea, se primește feedbackul; fiecare încercare primește informații proprioceptive, sunt detectate discrepanțele și se realizează autoreglarea. Se descriu ca faze ale învățării deprinderilor motorii: 1. faza cognitivă (când se înțelege sarcina, se verbalizează, se conceptualizează componentele; de exemplu în învățarea limbilor străine se obțin informațiile despre pronunție - vocale, consoane, diftongi; în învățarea dansului se obțin informații despre pașii de bază etc); 2. faza asociativă (asemănătoare cu asocierea care se realizează în învățarea dactilografiei); 3. faza autonomă (în care mișcările se pot realiza fără control voluntar). Învățarea deprinderilor motorii este influențată de feedback (intrinsec și extrinsec), de distribuirea exercițiului, de stres și oboseală.

Învățarea verbală

Puține sunt sarcinile de învățare umană care să nu implice învățarea verbală, poate aceasta este explicația faptului că studiul sistematic al învățării umane a început cu sarcini de învățare verbală. Învățarea verbală se realizează în situații în care sarcina cere ca elevul să răspundă la un material verbal (cuvinte) sau să formuleze răspunsuri verbale.

Un exemplu familiar de învățare verbală serială este învățarea recitării alfabetului, zilelor săptămânii, lunilor anului, erelor geologice etc iar un exemplu familiar de învățare prin asociere în perechi este învățarea vocabularului unei limbi străine în care fiecare cuvânt nou are o pereche în limba maternă. (Ellis, 1978, pp.43-70)

Învățarea conceptelor (conceptuală)

Învățarea conceptelor (*concept learning*) a fost abordată în psihologia învățării ca situându-se aproximativ la jumătatea drumului dintre un proces simplu de discriminare a stimulilor, învățarea răspunsului și formarea de asociații pe de o parte, și procesele complexe ale gândirii, raționamentului și rezolvării de probleme pe de altă parte. Învățarea conceptuală se referă la orice activitate în care individul trebuie să învețe să clasifice două sau mai multe evenimente sau obiecte într-o singură categorie. Ea implică un răspuns comun la un grup de stimuli care au în comun anumite proprietăți sau caracteristici.

Conceptele sunt reprezentări ale unor *categorii* de lucruri, acțiuni sau situații. Ele permit oamenilor să includă în aceeași categorie stimuli cu caracteristici similare corelate în așa fel încât să afirme ceva despre lume, ceva ce poate fi judecat în termeni de adevărat sau fals. Pe baza conceptelor este posibilă identificarea regularităților experienței personale, organizarea informațiilor despre lume în unități de semnificație care să poată fi păstrate în memorie. După cantitatea de informație condensată în ele și după forma de codificare (simbolică sau semantică) conceptele sunt: individuale, particulare și generale, empirice și științifice, concrete și abstracte.

În practica pedagogică este important să se evite asimilarea activității de învățare a conceptelor cu activitatea gândirii de conceptualizare (M.Zlate, 2000). Învățarea conceptelor pare un caz special de generalizare și discriminare, o combinare a discriminării între clase de evenimente cu generalizarea asupra acestora.

Un concept se consideră învățat dacă sunt îndeplinite două condiții: 1. sunt identificate exemplele și excluse non-exemplele (alb/nonalb); 2. sunt recunoscute caracteristicile relevante și ignorate cele nerelevante (la cerc se vizează forma, se ignoră mărimea sau culoarea).

Învățarea conceptelor este influențată de factori care țin de sarcină și factori care țin de subiect. Printre factorii care țin de sarcină se menționează: 1. exemplele pozitive și negative (în general se învață mai mult și mai repede din exemplele pozitive pentru că acestea sunt mai sigure, cele negative fiind mai numeroase și mai ambigue (de exemplu în diagnosticul diferențial se poate recurge cu succes la exemplul negativ deoarece o boală poate fi identificată uneori prin simptomul care nu este prezent dar în „predarea" de către părinți a conceptului de onestitate prin exemple de neonestitate „tehnica" poate să nu fie de folos; 2. atributele relevante și irelevante (cu cât numărul atributelor irelevante este mai mare cu atât sarcina de învățare a conceptului va fi mai dificilă. Unele atribute relevante pot fi redundante dar cu cât sunt mai multe atribute relevante redundante, cu atât conceptul va fi învățat mai ușor); 3. proeminența (tipicalitatea) stimulilor și concretețea/abstractizarea (copilul mic

învață conceptul de culoare mai repede decât pe cel de formă); 4. feedbackul și factorii temporali (este important timpul în care se oferă feedbackul); 5. regulile conceptualizării (cel mai ușor de învățat sunt conceptele care utilizează regulile afirmației și conjuncției și cel mai greu cele care utilizează regula condițională și bicondițională).

Învățarea socială

Învățarea socială este definită ca „proces de asimilare a experienței sociale manifestat prin schimbare în conduită", de asimilare a experienței concentrate în norme, valori și roluri sociale, în atitudini și modele de comportament realizate sau practicate în contexte microsociale (interacțiuni și relații interpersonale) sau macrosociale (de la grupuri mici la comunități sociale) (Mureșan, 1980, pp.320 – 321). P.Mureșan, în fina analiză pe care o face învățării sociale menționează ca și contribuții semnificative la clarificarea conceptului de învățare socială lucrările lui Miller, McDollard, G.H.Homans, J.W.Thibot, H.H.Kelley și desigur, teoria lui A.Bandura. Astfel, Miller, McDollard identifică drept principii de bază ale învățării sociale: impulsul de a imita conduita altuia care este unul dintre cei mai importanți stimuli în învățarea socială. G.H.Homans evidențiază rolul întăririi conduitei sociale elementare prin schimbul reciproc de recompense și pedepse în cadrul interacțiunilor. J.W.Thibot și H.H.Kelley (teoria rezultatelor interacțiunii) accentuează efectul rezultatelor interacțiunii asupra învățării. Bandura relevă faptul că în cadrul interacțiunilor sau relațiilor interpersonale, mai ales prin expunerea la model, au loc: 1. procese de atenționare (observatorul identifică anumite comportamente ale modelului în vederea învățării; 2. procese de stocare – codificarea comportamentelor sub forma reprezentărilor sau a semnificațiilor (verbală); 3. reproducerea psihomotorie a comportamentelor (întărirea celor recompensate și eliminarea celor sancționate).

Se mai descriu ca *forme* de învățare:

Învățare dintr-o singură încercare (*one-trial learning*) care este învățare bazată pe o unică experiență, fără repetiții ce apare într-un anumit context în strânsă corelație cu procese motivațional-afective și cognitive. A fost evidențiată mai ales în situații cu consecințe negative severe (durere, intoxicare)

Învățare incidentală (*incidental learning*) care constă în fixarea conținuturilor fără intenție sau fără o instruire prealabilă (activitățile conexe unor alte activități cu scop bine precizat).

Învățare latentă (*latent learning*), întâlnită ca efect al familiarizării cu o anumită sarcină.

Învățarea prin încercare și eroare (*trial and error learning*) evidențiată de Thorndike. Esențiale pentru încercare și eroare sunt: 1. setul de pregătire de a atinge un anumit scop; 2. o cale neobișnuită de a atinge acest scop; 3. explorarea situației, identificarea unei posibile soluții și încercarea ei, reîntoarcerea

la ceea ce o blochează, schimbarea cu alta; 4. găsirea soluției potrivite și atingerea scopului.

Învățarea prin observație, prin model (*observational learning, vicarious learning*), (descrisă de A.Bandura) care presupune învățarea noilor reacții sau modificarea celor vechi prin observarea unui model, fără întărire sau cu întărire vicariantă (este recompensat/sancționat modelul nu observatorul).

Învățare programată (*programmed learning*), descrisă de Skinner, este o formă de învățare în care materialul este oferit în fracțiuni mici, succesive iar întărirea învățării se realizează imediat.

Învățare secvențială (*serial learning, rote learning*) care constă în învățarea unor componente într-o ordine prestabilită.

Învățare subliminală (*subliminal learning*) care constă în achiziția unor priceperi sau obișnuințe fără intervenția conștiinței, la prezentarea unui material de o intensitate scăzută (apropiată de prag) sau fragmentară sau la receptarea unui material în momente de activare nervoasă sau senzorială de nivel jos (în somn)

R.Gagné a identificat opt forme (*type*) de învățare, fiecare cerând seturi diferite de condiții. Condițiile învățării sunt acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învățare să se producă. Sunt evenimente care se produc în cel care învață (impulsul, scopul, satisfacția personală) sau în situație (caracteristicile sarcinii). În ordinea nivelului de complexitate, cele opt tipuri de învățare sunt:

1. *Învățarea de semnale* în care se învață un răspuns difuz la un semnal. Este cazul răspunsului condițional clasic (Pavlov).
2. *Învățarea prin conexiunea stimul-răspuns* în care se achiziționează un răspuns precis la un anumit stimul (discriminat). Ceea ce este învățat este o conexiune (Thorndike) sau un operant (Skinner).
3. *Învățarea lanțurilor motorii* în care sunt învățate lanțuri de conexiuni stimul-răspuns, condițiile pentru o asemenea învățare fiind descrise de Guthrie și Skinner.
4. *Asociațiile verbale* sau lanțul verbal în care se învață tot lanțuri dar asocierile se produc între cuvinte ca semnificanți ai obiectelor.
5. *Învățarea prin discriminare multiplă* în care se învață „n" răspunsuri diferite la „n" stimuli diferiți.
6. *Învățarea de concepte* (conceptuală) prin care se achiziționează capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli diferiți prin anumite caracteristici și asemănători prin altele, cele comune fiind criterii de integrare a obiectelor în clasa respectivă.
7. *Învățarea regulilor* care presupune învățarea unor lanțuri de concepte și verbalizarea regulii în termeni de genul „dacă A atunci B"
8. *Rezolvarea de probleme* care constă în combinarea de noțiuni, principii și reguli.

Una dintre cele mai complexe taxonomii a formelor, tipurilor şi nivelurilor învăţării este cea realizată în 1987 de M. Zlate, taxonomie din care transpare şi relaţia *varietăţilor* de învăţare (tip, formă, nivel) cu nivelurile de structurare a psihicului uman şi cu structura activităţii psihice umane. Reproducem (cu permisiunea autorului) această taxonomie:

Ca *tipuri de învăţare* se diferenţiază:

- ✓ învăţarea didactică (se obţine în cadrul exclusiv al şcolii) şi învăţarea socială (realizată şi în cadrul şcolii dar şi în afara ei)
- ✓ învăţarea din propria experienţă şi învăţarea din experienţa altora

Ca *forme ale învăţării* se descriu:

- ✓ după *conţinutul celor învăţate*: învăţare perceptivă, verbală, conceptuală, motorie
- ✓ după *modul de operare cu stimulii:* învăţare prin discriminare, prin repetare, prin asociere, prin transfer, prin generalizare
- ✓ după *modul de organizare al informaţiilor:* învăţare algoritmică, euristică, programată, creatoare
- ✓ după *nivelul activităţii psihice la care se realizează acţiunea învăţării:* latentă, spontană – neintenţionată, hipnotică, conştientă, inteligentă, prin descoperire, creatoare, inventivă.
- ✓ după *modul de administrare a situaţiilor de învăţare*: algoritmică, euristică, prin modelare şi analogie, prin creaţie
- ✓ după *procesele psihice angajate în actul învăţării*: senzorială, cognitiv-mentală, bazată pe impuls emoţional.

Ca *niveluri ale învăţării* se identifică:

- ✓ nivelul învăţării conştiente
- ✓ nivelul învăţării neconştientizate

Pentru a utiliza eficient informaţiile cu privire la multitudinea de forme, tipuri şi niveluri la care se realizează învăţarea este foarte important să reţinem că diversificarea acestora este determinată de extrema diversitate a formelor, ipostazelor şi nivelurilor la care se desfăşoară activitatea psihică umană.

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Oare îmi foloseşte la ceva să ştiu *cum* anume învăţ?

Magistrul: „Cobaiul care învaţă labirintul psihologului poate să ajute omenirea să rezolve problemele internaţionale ale erei atomice. Omenirea are

ceva din mersul printr-un labirint şi trebuie să înveţe să iasă din el. (...) trebuie să înveţe prin explorarea labirintului, prin descoperirea şi eliminarea cărărilor înfundate şi prin întărirea căilor adevărate găsite" (R.S. Woodwort, D.G. Marquis, 1965, p.492)

Capitolul 2

Învățarea școlară – domeniu de cercetare și aplicație al psihologiei educației

2.1. Învățarea școlară – obiect al reflexiei teoretice în psihologia educației

2.1.1. Nevoia de permanentă redefinire a activității de învățare în școală

În multitudinea de abordări, definiții și modele explicative pe care le conține literatura de specialitate cu privire la învățare, se pot identifica două mari direcții de analiză și definire a acestei activități hipercomplexe: una psihologică și una pedagogică. Se apreciază chiar că majoritatea definițiilor învățării s-au formulat din perspectivă pedagogică (Lowe,1978), fapt explicabil și prin finalitatea pragmatică a demersului teoretic de definire. Instituționalizarea, specifică epocii noastre, a aproape tuturor formelor de educație (de la cea pre-preșcolară până la cea permanentă) implică organizare, proiectare etc. (toate dimensiunile intervenției instructiv-educative) și aduce învățarea (care este obiectiv și instrument al educației) în atenția factorilor responsabili de optimizarea procesului instructiv-educativ. Aceste condiții au ca efect, în plan teoretic, faptul că activitatea de învățare în școală este în permanență reinterpretată și redefinită.

„Deși învățarea este obiect pentru mai toate ramurile psihologiei, aproape nici una dintre ele n-o abordează atât de profund, complex și multilateral cum o face psihologia școlară" (Zlate, 1987, p.63).

Definirea învățării din perspectivă pedagogică presupune diferențe semnificative față de definirea ei din perspectivă psihologică dar impune recursul frecvent la conceptualizările realizate în contextul abordării psihologice. Mediile

educogene exercită asupra individului influenţe specifice, în modalităţi specifice, imprimă dinamicii psihicului uman anumite ritmuri în funcţie de propriile lor particularităţi.

Printre particularităţile care diferenţiază influenţa mediilor educogene formale/instituţionalizate (de tipul mediului şcolar) de influenţa mediilor educogene informale şi de influenţa socială în general, reţinem:

1. planificarea riguroasă şi explicită a asimilării de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini în vederea dezvoltării intelectuale şi sociale a individului uman în conformitate cu anumite finalităţi;
2. manipularea de către o persoană (grup de persoane) exterioare individului a unor dimensiuni ale mediului la care acestuia i se cere explicit să se adapteze;
3. proiectarea şi afirmarea explicită a unor categorii de comportamente adaptative care se cer individului ca răspuns la influenţele exercitate metodic;
4. formularea explicită a unor exigenţe de structurare a personalităţii în concordanţă cu un model (virtual pentru individul concret) care este idealul despre om al comunităţii în care acesta trăieşte şi la care este *influenţat* să se adapteze.

În mediile educogene instituţionalizate, individul uman:

- ✓ este *informat* cu privire la ceva dinainte stabilit şi dorit *de alţii* (forma cea mai explicită fiind predarea),
- ✓ este *influenţat* conform unor *scopuri ale altora*, scopuri de care individul influenţat, direct sau indirect (prin modele) *nu este întotdeauna informat*,
- ✓ *asimilează* informaţii mai mult din *experienţa altora*,
- ✓ este *condus* spre *modificări de comportament relativ stabile* consecutive informaţiilor asimilate (învăţarea) dintr-o, şi despre o, *lume construită, planificată*.

Aceste aspecte care dau specificitatea învăţării în şcoală (mai ales în şcoala tradiţională) şi o diferenţiază de *învăţarea experienţială* (considerată ca singura *adevărată* de C.Rogers, de exemplu) justifică scepticismul unor psihologi cu privire la aplicabilitatea cunoştinţelor despre învăţare, în accepţiunea ei generală, în explicarea (şi mai ales în controlul) învăţării în şcoală.

Traiectoria învăţării şcolare începe cu un tip de activitate dirijată extern (de profesor, ghid) şi este condusă spre o activitate autonomă (învăţarea autonomă). Ea începe cu forme de învăţare simple şi este dirijată spre forme de învăţare selectivă, în care învăţarea incidentală primeşte o pondere tot mai mare. Pentru aceasta este nevoie de funcţionarea optimă a celor trei categorii de factori de care depinde învăţarea în accepţiunea ei de acţiune operaţională,

dirijată pedagogic, individuală sau colectivă: particularităţile elevului, particularităţile situaţiei de învăţare şi particularităţile profesorului sau educatorului.

Conceptul de învăţare şcolară preia unele din impreciziile conceptului supraordonat, imprecizii pe care le-am explicat prin multitudinea de aspecte luate în consideraţie atunci când se vorbeşte despre învăţare.

Învăţarea şcolară este definită ca „formă tipică, specifică în care se efectuează învăţarea la om, deoarece la nivelul ei învăţarea nu decurge pur şi simplu de la sine, ci este concepută, anticipată şi proiectată să decurgă într-un fel anume ca *activitate dominantă*. Ea poartă în sine, într-o formă condensată şi potenţată, istoria şi legile generale ale învăţării, sensul ei evolutiv şi constructiv, pe care, din spontan, oscilant şi implicit, îl transformă într-un fapt ferm, conştient şi explicit" (P. Golu, 2001, p.21).

Ca frecvenţă, predomină definiţiile învăţării şcolare precum „activitatea elevului concretizată în receptare, descoperire, asimilare, aplicare a cunoştinţelor, sau de exersare în vederea formării deprinderilor diverse, potrivit cu gradul şi tipul şcolii" (Moise, 1996, p.9).

I. Neacşu propune ca „definiţie de lucru" a învăţării:

> „activitate cu valoare psihologică şi pedagogică, condusă şi evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însuşirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucţia, fixarea şi reproducerea conştientă, progresivă, voluntară şi relativ interdependentă a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor şi atitudinilor" (I.Neacşu, 1990, p.24)

După cum se vede, procesul învăţării şcolare este raportat frecvent:

- ✓ la *mediere* (instrucţia);
- ✓ la *produsul* său (rezultatele şcolare)

Această raportare pare să estompeze, aşa cum au observat unii specialişti „diferenţele individuale în materie de învăţare şi consecinţele lor asupra aplicaţiilor pedagogice sau profesionale ale teoriilor psihologice ale învăţării" (Reuchlin, 1999, p.163) fapt ce sugerează stringenţa unui continuu efort de redefinire a conceptului.

2.1. 2. Paradigme ale învăţării în psihologia educaţiei

R.E.Mayer, de la catedra de psihologie a Universităţii din California, Santa Barbara, observă că psihologia educaţională a operat, pe parcursul ultimului secol al mileniului II , cu trei metafore (paradigme) ale învăţării: metafora asociaţionistă, metafora procesării informaţiei şi metafora constructivistă specificând şi o a patra potenţială metaforă, în curs de fundamentare, metafora învăţării ca negociere socială (Mayer, 1996, p.151).

Metafora învățării ca întărire a asocierii stimul-răspuns, ca schimbare a forței de asociere între stimulii din mediu și răspunsurile individului, s-a dezvoltat din cercetările realizate, în majoritatea lor, în laborator și pe animale, dar conține și a oferit pentru mult timp, sugestii practicienilor educației. Pentru teoria și practica predării – instruirii cel mai mare câștig al cercetărilor lui Thorndike au fost legile efectului și exercițiului. Îmbogățite și rafinate de cercetările lui Tolman, Skinner și Hull, abordările de tip asociaționist au dominat psihologia educațională până în anii 1950. Conform acestei perspective profesorul este un distribuitor de recompense și pedepse, elevul este un receptor al recompenselor și pedepselor iar metoda predilectă a practicii pe baza acestei teorii este exercițiul.

Metafora învățării ca procesare de informație care a dominat psihologia educațională a anilor '60-'70, se originează – afirmă Mayer - în ceea ce unii gestaltiștii (Katona) au observat încă din anii '40, că există două feluri de învățare: învățarea pe de rost și învățarea cu sens. În prima legăturile dintre cunoștințe (informații) sunt stabilite prin tehnica reflexului condiționat sau prin repetiție, în cea de-a doua, cel care învață are intuiția (iluminarea) legăturii dintre cunoștințe, înțelege regula de asociere a informațiilor. Un alt gestaltist, Wertheimer, a realizat o serie de experimente pentru a demonstra aceste două moduri de a învăța și a lansat termenii de gândire reproductivă și gândire productivă. Cele două feluri de învățare nu diferă neapărat prin cantitatea de informație reținută, ci prin rata transferului de cunoștințe permis de fiecare dintre ele. Metafora învățării ca procesare de informație a fost susținută și de dezvoltarea computerelor electronice (începând cu 1940, dar mai ales după 1950). Lachman și Butterfield, arată în 1979, că psihologii ar trebui să se preocupe de cum receptează oamenii informația, cum o codifică și o păstrează, cum și-o reamintesc, cum iau deciziile, cum își modifică condițiile interne și cum aceste condiții interne influențează răspunsul comportamental. Încercările de a soluționa aceste probleme s-au concretizat într-o serie de cercetări care au folosit analogia cu computerul și au împrumutat termeni specifici (*input, applyng, output etc.*). Conform acestei metafore, învățarea este procesul achiziției de cunoștințe prin care informația este transmisă de la profesor la elev, profesorul fiind sursă de informație iar elevul un procesor de informație. În această ipostază, profesorul folosește ca metode de instruire, cu precădere, prezentarea textelor de carte și lectura (Mayer, 1996, p.153). Cercetărilor realizate în acest context li s-a reproșat studierea comportamentului uman în sarcini artificiale, rupte de context.

Metafora învățării ca și construcție a cunoașterii s-a configurat, începând cu anii 1980 – 1990, ca urmare a afirmării dezideratului psihologiei cognitive de a studia cogniția nu doar în condiții de laborator, ci în condițiile existenței reale a omului în lume. Nevoia de o mai mare validitate ecologică a cercetărilor

în domeniul cunoaşterii şi învăţării a impus studierea modului în care învaţă oamenii în sarcini de învăţare naturale, obişnuite, în context real. În cadrul acestei paradigme, profesorul este privit ca un coordonator, ca un „ghid" pentru elev, elevul apare ca un constructor de sensuri şi semnificaţii, iar metodele specifice utilizate sunt discuţiile, descoperirea dirijată, participarea cu supervizare la rezolvarea de probleme cât mai multe şi mai variate.

Metafora învăţării ca negociere socială bazată pe constructivismul social priveşte actorii învăţării ca pe „negociatori în plan social" şi ia în consideraţie faptele de natură afectivă, socială şi culturală implicate în învăţare. Astfel, învăţarea este abordată în contextul mai larg al schimbării sociale, ca proces de analiză critică şi deliberare în contexte sociale concrete. Deşi nu are încă o proiecţie prea clară în practica educaţională de la noi, învăţarea ca negociere socială pare să nu mai fie neglijată: "construirea structurilor operaţionale cognitive se realizează în cadrul unui interacţionism socializat" (Dumitriu, 1998, p.39) sau „Elevii „competenţi" (sub raport social) pun în acţiune o serie de strategii de adaptare şi de supravieţuire în clasă pe care le putem numi moduri de a reuşi în clasă. Printre acestea putem enumera: definirea şi negocierea situaţiilor şi normelor şcolare, seducţia, supunerea aparentă, rezistenţa şcolară etc" (Păun, 1996 p.18).

S.Ball reţine din multitudinea de modele elaborate de psihologia învăţării câteva, mai importante, care se pot aplica în practica educativă din cadrul şcolii, neuitând să precizeze că

> "Prăpastia dintre modul de învăţare în şcoli şi experimentele asupra învăţării efectuate în laboratorul de psihologie este destul de largă pentru a sugera necesitatea construirii unor punţi empirice adecvate, mai înainte de a se încerca unele intersectări între acestea" (J.R.Davitz, S.Ball, 1970, p.31).

Modelele reţinute de autor sunt cele bazate pe: 1. condiţionare clasică; 2. asociaţie prin contiguitate; 3. asociaţie prin întărire (condiţionare instrumentală); 4. imitaţie; 5. generalizare şi discriminare; 6. învăţarea de concepte; 7. învăţarea principiilor; 8. rezolvarea de probleme; 9. comportamente creatoare. Pentru fiecare dintre ele sunt precizate, pe lângă o scurtă descriere şi principalii promotori, domeniile de aplicare în cadrul şcolii, cu exemple sugestive şi cu notele dominante ale atitudinii profesorului şi ale rolurilor profesorului şi elevilor circumscrise specificului modelului. (J.R.Davitz, S.Ball, 1970, pp.54-59). Autorul aranjează aceste modele (pentru a le evidenţia utilitatea pentru profesori) sub formă de piramidă ceea poate exprima grafic relaţiile dintre faptele şi evenimentele învăţării abordate de fiecare dintre ele. Se specifică faptul că ele descriu aspecte diferite *nu* contradictorii ce caracterizează un anumit nivel, o anumită formă sau

un anumit moment al învățării în școală. Între aspectele descrise de modelele situate la același nivel al piramidei (de exemplu cele situate la baza piramidei și anume condiționarea clasică, prin contiguitate, prin întărire și modelarea, imitația) există anumite relații de interinfluență. Între aspectele descrise de modelele situate la nivelurile superioare ale piramidei și cele descrise de modelele de la nivelurile bazale ale acesteia, există relații de integrare (întărirea influențează asocierea sau imitația dar și însușirea conceptelor, imitația facilitează rezolvarea de probleme etc)

În contextul fiecăruia dintre modelele enumerate mai sus se pot găsi *sugestii cu valoare practic-aplicativă* pentru managementul învățării în școală. Pentru managementul învățării în școală, fie au fost preluate și adaptate pentru mediul școlar o serie de principii și reguli identificate de teoria generală a comportamentului sau de teoriile învățării, fie au fost formulate principii cu aplicabilitate limitata la cadrele școlii. Printre cele mai semnificative contribuții ale unor cercetări asupra învățării la conturarea unor soluții practice de conducere a activității de predare-învățare în școală sunt cele prezentate succint în continuare.

- *Cele 3 legi ale învățării ca asociere a unui răspuns la un stimul (L.Thorndike)*

Postulate de L.Thorndike, ele atrag atenția asupra mecanismelor bazale ale învățării: legea stării de pregătire (*readiness*) pentru învățare, legea exercițiului și legea efectului. Conform primei legi, pentru a se stabili conexiunea între stimul și răspuns, specifică învățării, organismul trebuie să să găsească într-o anumită stare de pregătire din punct de vedere neurologic (nu ca nivel de maturizare). Conform legii exercițiului, conexiunea stimul-răspuns este cu atât mai trainică cu cât stimulul și răspunsul sunt mai des asociați. Conform legii efectului, atunci când un răspuns la un stimul produce satisfacție, asocierea dintre stimulul respectiv și răspunsul specific se fixează mai repede și este mai stabilă. Dacă răspunsul la un stimul este urmat de o sancțiune (produce insatisfacție) conexiunea stimul-răspuns întârzie să se realizeze.(Thorndike, 1983). Metoda „privește și spune" sau „ascultă și repetă" care activează învățarea prin asociere prin contiguitate (recomandate pentru învățarea unor structuri simple sau a unor elemente ale temei - de exemplu a răspunde la „stimulul 2+2 „ cu „4" - sau pentru niveluri incipiente ale experienței de învățare) evidențiază influența la legii exercițiului. Faptul că atitudinile și cuvintele profesorilor, textele manualelor sau calitatea materialelor utilizate au influențe stimulatoare sau inhibitoare asupra învățării subiectelor școlare, prin efectele agreabile sau dezagreabile pe care le produc (a se vedea cercetările lui O.H.Mowrer), ca și recompensele și sancțiunile, evidențiază legea efectului.

- *Etapele formării acțiunilor mintale (P.I. Galperin).*

Etapele sau nivelurile formării acțiunii mintale descrise de P.I.Galperin sunt și etapele în care se asimilează o nouă cunoștință în școală:

1. *Familiarizarea cu sarcina învățării* este etapa în care, pe baza modelului acțiunii și indicațiilor referitoare la acțiunea materială se constituie „fundamentul orientativ al acțiunii" sau „baza de orientare a acțiunii";
2. *Execuția sau realizarea acțiunii* presupune desfășurarea acțiunii în plan extern, material fiind o etapă pregătitoare a interiorizării (dobândirii semnificației sarcinii);
3. *Transferul acțiunii în planul vorbirii sau al limbajului extern cu voce tare*, fără sprijinul pe materialul cu care s-a operat în executarea acțiunii;
4. *Acțiunea în planul limbajului intern pentru sine.*
5. *Etapa interiorizării acțiunii materiale în acțiune mintală* sau a desfășurării acțiunii în limbaj interior. (Galperin, 1975)

- *Cele 4 principii ale lui J.Bruner*

Principiile identificate de J.Bruner în studiul experimental al instruirii (învățării) și anume

1. motivarea elevului;
2. structurarea materialului de învățat;
3. secvențierea materialului și a sarcinii de învățare;
4. întărirea rezultatului obținut, atrag atenția asupra faptului că pentru o învățare eficientă sunt necesare:

✓ precizarea mijloacelor prin care se activează predispoziția copilului către învățare;

✓ facilitarea activității de explorare a alternativelor, ca stare de spirit naturală a elevului care îl determină să testeze diferite ipoteze în orice împrejurare;

✓ identificarea modului în care un sistem de cunoștințe urmează să fie structurat pentru a fi înțeles și reținut cât mai repede de elev;

✓ determinarea ordinii sau succesiunii în care urmează să fie prezentată materia de învățat;

✓ precizarea naturii și ritmului recompenselor și pedepselor acordate în cadrul procesului de învățare. (Bruner, 1970)

- *Condițiile interne și externe ale învățării (R. Gagné):*

Condițiile învățării identificate și analizate pertinent și specializat, pot oferi cadrului didactic un sistem de operațional de repere în estimarea distanței dintre

punctul de plecare al demersului său şi stadiul atins în realizarea obiectivelor pedagogice.

R. Gagné menţionează ca şi *condiţii interne ale învăţării*:

a) factori biologici: vârsta, particularităţile anatomo-fiziologice ale analizatorilor, activitatea nervoasă superioară, starea sănătăţii organismului, bioritmul intelectual;

b) factori psihici: stadiul dezvoltării structurilor cognitive, operatorii, psihomotorii, afective şi socio-morale; nivelul inteligenţei, aptitudinile speciale, aptitudinea şcolară, mecanismele psihice, personalitatea (temperament, caracter), priceperile, deprinderile, tehnicile de muncă intelectuală şi nivelul de cunoştinţe anterioare.

Ca şi *condiţii externe* R.Gagné enumeră:

a) pregătirea profesorului, în sensul de planificare a materiei de predat, proiectare a lecţiei în conformitate cu programa şcolară şi cu nivelul de pregătire ale elevilor, dozare a activităţilor independente şi de grup, respectând ritmul de muncă al fiecărui elev;

b) factori socio-organizaţionali între care un rol important îl joacă: precizarea obiectivelor învăţării la fiecare lecţie şi cunoaşterea acestor obiective de către elevi; asigurarea receptării materialului în condiţii optime pentru a facilita asociaţiile mentale complexe; asigurarea transferului cunoştinţelor şi a înţelegerii aplicabilităţii lor; informarea elevilor asupra rezultatelor învăţării;

c) factori temporali: distribuţia în timp a învăţării (eşalonată vs. comasată, cu pauze mai scurte la început apoi din ce în ce mai lungi);

d) factori psiho-ergonomici: resursele materiale utilizate în şcoală care oferă posibilităţi crescute de informare şi de activizare (aparate, calculatoare) şi pot contribui la raţionalizarea eforturilor elevilor şi profesorilor; evitarea factorilor stresanţi (zgomote, subnutriţia, supraîncărcarea, relaţiile tensionate). (R. Gagné, 1975)

- Variabilele învăţării în şcoală (D.P.Ausubel, F.G.Robinson)

Ausubel, Robinson (1981) prezintă ca variabile ale învăţării în şcoală

- variabile care ţin de mediul educaţional (independente);
- variabile reprezentate de actele de comportament (dependente).

Variabilele din mediul educaţional sunt 1. variabile intrapersonale; 2. variabile situaţionale.

1. Variabilele intrapersonale sunt:

1.a. variabile cognitive (se referă la factorii intelectuali ai învăţării)

1.b. variabile afectiv-sociale (cuprind determinanţii subiectivi şi interpersonali ai învăţării)

Categoria cognitivă a variabilelor educaţionale cuprinde: variabilele din structura cognitivă (ce ştie şi cât ştie elevul); maturitatea stadială (stadiul dezvoltării psihice în care se află elevul); capacitatea intelectuală (inteligenţa generală a elevului, capacitatea verbală, capacitatea rezolvării de probleme);

Categoria afectiv-socială a variabilelor educaţionale cuprinde: factorii motivaţionali şi atitudinali (dorinţa de cunoaştere, nevoia de realizare şi autoafirmare, interesul); factorii de personalitate (tipul de motivaţie, adaptarea personală, gradul de anxietate); factorii de grup şi sociali (climatul clasei, stratificarea pe clase sociale, prezenţa privării culturale şi a segregaţiei rasiale, cooperarea şi competiţia.); caracteristicile profesorului (capacitatea cognitivă, competenţa profesională şi pedagogică, personalitatea)

2. *variabilele situaţionale* se referă la exerciţiu, materiale didactice, variabile sociale. Exerciţiul se caracterizează prin frecvenţă, distribuire şi metodă. Materialele didactice se caracterizează prin cantitate şi grad de dificultate. (Ausubel, Robinson,1981)

Aceste aserţiuni cu privire la învăţarea în şcoală trebuie analizate din perspectiva a ceea ce J.Bruner numea „oportunism luminat" atunci când sugera o anumită atitudine cu privire la programul educativ care trebuie să fie satisfăcător pentru elevi extrem de diferiţi între ei.

- Învăţarea conştientă – formă specifică a învăţării în şcoală

Diferenţierea dintre *învăţarea la şcoală* şi *învăţarea „de acasă"* (din mediul extraşcolar) este utilă deşi pare nejustificată sub aspect psihologic din cauza vulnerabilităţii şi neclarităţii criteriilor de diferenţiere şi a reperelor de apreciere a nivelului de învăţare în cele două forme. Utilitatea acestei diferenţieri apare însă, atunci când raportarea se face la accepţiunea pedagogică a noţiunii de învăţare.

Învăţarea în şcoală se realizează în toate formele şi la toate nivelurile general recunoscute, de la învăţarea perceptivă şi motorie (antrenate în procesul citirii, calculului) până la învăţarea afectivă (antrenată în situaţiile de competiţie, de reuşită sau succes, de cooperare şi adaptare şcolară). Specifică însă şcolii este acea formă (şi/sau nivel) denumită de D.Ausubel şi F.Robinson *învăţare conştientă*.

Paradigma învăţării conştiente consideră drept factori decisivi ai învăţării: cantitatea, claritatea şi organizarea cunoştinţelor celui ce învaţă şi natura materialului de învăţat. (Ausubel, Robinson, 1981, p.75). Pentru a se evita învăţarea mecanică, afirmă autorii citaţi, materialul de învăţat trebuie să poată fi raportat nearbitrar şi substanţial la o structură cognitivă ipotetică a elevului, elevul să aibă repere relevante la care să raporteze materialul şi să aibă intenţia de a raporta noile cunoştinţe la structura sa cognitivă.

D.P.Ausubel şi F.G.Robinson analizează următoarele *tipuri de învăţare conştientă:* învăţarea prin reprezentare, învăţarea noţiunilor, învăţarea propoziţiilor, învăţarea prin descoperire. În gestionarea resurselor specifice fiecărui elev cu care lucrează, profesorul întâlneşte şi recurge la particularităţile şi mecanismele fiecăruia dintre aceste tipuri de învăţare.

1. Învăţarea prin reprezentare, învăţarea sensurilor unor simboluri individuale se realizează pe baza capacităţii de generalizare a experienţelor particulare şi a folosirii simbolurilor pentru reprezentarea obiectelor (capacităţi prezente către sfârşitul primului an de viaţă).

2. Învăţarea noţiunilor se bazează pe identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli, capacitate dobândită prin experienţa concretă cu obiectele. Descoperirea inductivă a atributelor distinctive ale obiectelor nu se identifică cu capacitatea de a denumi noţiunile. Trebuie făcută distincţia între procesul de formare a noţiunilor şi cel de denumire formală a lor precum şi de procesul de asimilare a noţiunilor. Uitarea denumirii unei noţiuni nu înseamnă pierderea sensului ei iar denumirea noţiunii nu înseamnă neapărat că i se cunoaşte sensul. *Identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli* poate constitui o problemă în învăţarea noţiunilor de către copil. Facilitarea identificării atributelor comune unei clase de stimuli (mai ales pentru elevii ce prezintă riscul de a nu accede singuri la această abilitate) este necesară în orice act educativ cu atât mai mult în condiţiile instruirii în şcoală, unde elevul este confruntat într-un ritm alert cu o multitudine de „obiecte" din foarte variate domenii ale cunoaşterii.

3. Învăţarea propoziţiilor presupune: a. *Învăţarea sintaxei* (a regulilor şi codului sintactic), a cuvintelor de legătură (prepoziţii, conjuncţii); a cuvintelor determinative (articole, adjective demonstrative); a părţilor flexibile care indică numărul, genul, cazul, timpul, modul şi a regulilor de ordonare a cuvintelor; b. *Raportarea frazei de învăţat la ideile existente în structura cognitivă* a copilului. S-au putut descrie diverse *tipuri de relaţii care se pot crea între noul material şi ideile existente* în structura cognitivă a copilului: a. relaţii de subordonare; b. relaţii de supraordonare şi c. relaţii combinatorii.

Pentru *învăţarea conştientă a propoziţiilor* este necesară verificarea congruenţei structurii materialului prezentat cu structura cognitivă a elevului. Unii elevi pot să aibă dificultăţi în înţelegerea şi construirea mintală a acestor tipuri de relaţii dintre obiectele lumii reale, alţii doar în înţelegerea şi construirea propoziţiilor.

4. Învăţarea prin descoperire „se referă la o situaţie în care materialul de învăţat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învaţă (aşa cum se petrece în învăţarea prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară

încorporării rezultatului final în structura cognitivă." (Ausubel, Robinson, 1981, p.95). Ea este prezentă în formarea noțiunilor și în învățarea propozițiilor supraordonate și este dominantă în rezolvarea de probleme și creativitate.

2.2. Dezvoltarea psihică – fundament și obiectiv al învățării în școală

Ființa umană se transformă, de la naștere, pe tot parcursul vieții, manifestând comportamente din ce în ce mai diversificate și mai eficiente în raport cu nevoile sale adaptative. Transformări precum dezvoltarea fizică (la nivelul corpului), dezvoltarea personală (la nivelul personalității) și dezvoltarea socială (la nivelul modalităților de interelaționare cu alții) se produc sub influența a numeroși factori și prin variate mecanisme. Progresiv, apar noi forme de funcționare, atât la nivel biofiziologic cât și la nivel psihic, forme care se intercondiționează, își potențează sau limitează reciproc efectele specifice.

Creșterea și maturizarea, exprimă transformări la nivel anatomic și fiziologic și sunt legate mai ales de dezvoltarea creierului și a sistemului endocrin. Dezvoltarea psihică exprimă transformări ale sistemului psihic uman, ale personalității, și apare legată mai ales de cantitatea și calitatea influențelor formative ale solicitărilor mediului. *Creșterea* ca transformare și restructurare a consistenței și proporțiilor corpului iar *maturizarea* ca modificare a stării biofiziologice nu influențează în aceeași măsură și uniform toată seria de transformări implicate de dezvoltarea psihică. Perturbări ale creșterii ca nanismul (piticism) și gigantismul (creștere exagerată) produse de anumite disfuncții glandulare deși afectează dezvoltarea psihică nu corelează în același sens cu aceasta. Cele două laturi ale maturizării (biochimică și psihosocială) influențează diferențiat dezvoltarea anumitor procese, însușiri și dimensiuni psihice. Tulburările maturizării cu cauze biochimice (produse de disfuncționalități endocrine ca hipo sau hiperactivitatea hormonală) se manifestă în întârzierea sau precocitatea instalării unor comportamente condiționate de acestea, de exemplu comportamentul sexual (infantilismul sau precocitatea sexuală). Tulburările maturizării cu cauze psihosociale se exprimă în perturbări ale socializării individului (imaturitate sau precocitate în comportamentul interpersonal). Se vorbește de o imaturitate biologică, nervoasă, de o imaturitate psihică și de personalități imature. Imaturitatea psihică este definită ca „imposibilitatea de a-și asigura satisfacerea trebuințelor vitale, de a-și controla mișcările și emoțiile" (J.Postel, 1998, p.276)

Transformările la nivel psihic și psihosocial ale ființei umane se produc pe baza fondului biologic dar prin mecanisme specifice, mecanisme în rândul cărora învățarea ocupă un loc de prim rang.

Individul nu se lasă modelat de forțele exterioare, ambientale, în mod pasiv, el răspunde activ la stimuli și prin răspunsuri, *învață*. Un act învățat este

ceva nou adăugat repertoriului individual. Acest „nou" poate fi o combinație de mișcări sau imaginea și semnificația unui nou obiect.

La om, mai mult decât la orice altă ființă vie, învățarea modelează seria de transformări implicate de dezvoltarea psihică, de la funcțiile psihice elementare, comune omului și animalului (senzațiile, trebuințele) până la cele mai complexe structuri cum sunt aspirațiile, valorile, sentimentele.

Omul *învață* să meargă, să vorbească, să comunice, să iubească, să lupte pentru propria dezvoltare, conform standardelor colectivității umane în care trăiește. Puii de om crescuți de animale *învață* să meargă și să mănânce, să-și exprime temerile și impulsurile ca animalele care i-au crescut.

Între învățare și dezvoltare există „o relație circulară, de dependență și condiționare reciprocă: învățarea este principalul factor și mecanism al dezvoltării, calitatea și eficiența ei determinând ritmul și nivelul de elaborare al diferitelor componente psihice particulare. La rândul său, dezvoltarea se transformă în factor mediator intern al învățării: cu cât ea se ridică pe trepte mai înalte, cu atât învățarea devine mai rapidă și mai eficientă, și invers. (M.Golu, 2000, p.518).

Influențele educative reclamă drept condiție, și în același timp au ca obiectiv, un anumit nivel și anumite dimensiuni ale dezvoltării umane, de aceea intervenția educativă și implicit științele care o abordează nu pot face abstracție de dezvoltarea psihică.

Dezvoltarea psihică este o realitate și un concept de maximă importanță și în psihologia educațională iar cunoașterea aspectelor ei definitorii susține perfecționarea practicii educaționale.

Dezvoltarea înseamnă o „Serie de etape prin care trece ființa vie spre a-și atinge deplina realizare de sine (...) progresiv, comportamentul se diferențiază și ființa umană devine tot mai independentă de contingențele exterioare" (Sillamy, 2000, p.100)

Din majoritatea modelelor descriptiv-explicative ale dezvoltării psihice umane nu lipsesc referire la:

- ✓ factori condiționali sau determinanți ai dezvoltării psihice;
- ✓ stadialitatea dezvoltării psihice;
- ✓ particularități ale învățării în funcție de legitățile generale ale dezvoltării psihice.

2.2.1. Raportul ereditate - mediu în condiționarea dezvoltării psihice

O multitudine de factori acționează diferit, la diferite niveluri ale structurării ființei umane În literatura de specialitate sunt menționați ca factori ai dezvoltării

psihice: ereditatea, mediul şi educaţia. În funcţie de constanţa, profunzimea şi aria de acţiune a circumstanţelor în care se produce dezvoltarea psihică aceştia îşi relevă caracterul de factori condiţionali sau determinanţi, ştiut fiind că „nu toate influenţele se situează pe acelaşi plan de profunzime şi, mai ales, de esenţialitate. Unele intră în categoria factorilor cu acţiune cauzală, determinantă, hotărâtoare, altele în categoria celor cu rol de condiţie sau de premiză" (P.Golu, 1985, p.63).

Raportul ereditate-mediu în influenţarea dezvoltării psihice a constituit subiectul unor dispute a căror conciliere nu este complet garantată nici în zilele noastre. Tendinţe extremiste, reducţioniste (de supra sau subapreciere unuia dintre cei doi factori) mai sunt prezente şi active atât în teoria cât şi în practica educaţiei şi astăzi. Nativismul şi constructivismul în explicarea dezvoltării structurilor psihice (în teorie) şi practicile educatorilor, demonstrează că există tendinţa de a supra sau subevalua fie influenţa eredităţii fie influenţa mediului asupra dezvoltării psihice.

Ereditatea, definită ca „transmitere a caracterelor fizice şi psihice la descendenţi" (Sillamy, 2000, p.116) şi genotipul definit ca „Ansamblu de caractere transmise de către genele aduse de celulele germinale (determinante ale caracterelor ereditare) în afară de orice influenţă a mediului" (Piéron, 2001, p.150), influenţează parţial evoluţia fiinţei umane. Prin ereditate apar însuşiri individuale ca greutatea, conformaţia feţei, culoarea ochilor, grupele sanguine, anumite particularităţi ale metabolismului, ale sistemului nervos, însuşiri ale speciei umane. Se defineşte şi o ereditate psihologică, adică „transmitere la descendenţi a unor caractere care aparţin genitorilor în domeniul aptitudinilor şi inaptitudinilor senzoriomotorii şi intelectuale, cât şi în domeniul afectiv al tendinţelor, gusturilor, trăsăturilor caracteriale" (Piéron, 2001, p.121). Unele dintre însuşirile moştenite ereditar influenţează dezvoltarea psihică indirect, prin influenţele pe care le au asupra creşterii şi maturizării. De asemenea, influenţa lor se exercită în interacţiune cu influenţele mediului şi educaţiei (condiţiile de igienă, de alimentaţie care influenţează osificarea, dentiţia, înălţimea).

Pentru psihologia educaţiei este mai productivă concepţia că ereditatea „nu este un factor hotărâtor, ci doar o premisă indispensabilă, reprezentată în planul dezvoltării într-o modalitate indirectă, prelucrată, transformată" (P.Golu, 2001, p.135).

Mediul şi *paratipul* definit ca „ansamblu de caractere ale unui organism care nu depind de transmiterea ereditară ci sunt datorate acţiunii mediului şi istoriei proprii acelui organism" (Piéron, 2001, p.254) influenţează dezvoltarea psihică diferenţiat în funcţie de substructurile sale, de stadiul dezvoltării psihice al individului, de genotipul şi fenotipul acestuia la momentul la care se exercită influenţa. Într-un stadiu al dezvoltării psihice influenţa unor substructuri ale mediului

poate fi mai puternică decât altele (condițiile de igienă, economice, afective și comunicative în copilărie; profesionale și culturale, în adolescență) dar efectele influenței directe sau indirecte, imediate sau pe termen lung ale mediului se resimt în toate stadiile dezvoltării psihice a individului uman.

Influențele mediului asupra dezvoltării psihice și în general asupra comportamentului individului se diferențiază mai ales în funcție de cele două subsisteme ale ecologiei sociale: microcontextele și macrocontextele sociale (Bronnfenbrenner, 1979, McAdams, 2006). Microcontextele sociale sunt construite din acele influențe imediate, precis circumscrise temporal, ale mediului asupra comportamentului individual, influențe specifice unei situații anume iar macrocontextele sunt cele configurate de structurile sociale globale în care evoluează individul. R.Moose (1973, apud McAdams, 2006, p.89) identifică 6 categorii ale mediului care influențează comportamentul individual prin microcontextele pe care le creează. Aceste categorii sunt: ecologia (clima, geografia, tipul de clădiri); settingurile comportamentale (biserica, disponibilitățile de loisir, școala etc); structurile organizaționale (numărul de membrii ai organizației căreia îi aparține individul, structura ierarhică a organizației); caracteristicile membrilor organizației (vârstă, sex, abilități, staturi social, roluri); climatul organizațional (climatul moral-afectiv, natura și intensitatea relațiilor interpersonale din organizație); recompensele și sancțiunile practicate în organizație pentru diferite tipuri de comportamente) (McAdams, 2006, p.89). Macrocontextele în care se dezvoltă personalitatea umană sunt create de genul, rasa, generația, clasa socială și cultura din care face parte individul. (McAdams, 2006, p.108)

Ca și influențele mediului, influențele **educative** au asupra dezvoltării psihice efecte diferențiate în funcție de natura individului, de traseul dezvoltării sale anterioare și de dimensiunea educației cu ponderea cea mai mare în ansamblul influențelor educative. Educația acționează ca un sistem, cu componente (familie, învățământ, mas media, colectivele specializate pe diferite activități). Dacă scopurile și obiectivele influențelor exercitate de toate componentele, sunt convergente și în armonie unele cu altele, eficiența strategiilor educative este maximă. Interacțiunea și interdependența dintre componentele educației face ca rezultatele, efectele obținute de o componentă să fie relativizate de influențele exercitate de celelalte (influența educativă a familiei sau școlii este relativizată de influența grupurilor de referință, de prieteni sau a mas mediei și invers).

O prea mare discrepanță între intensitatea sau modalitățile de exercitare a influențelor educative, între scopurile și obiectivele vizate, de fiecare dintre componentele sau dimensiunile educației este de natură să producă perturbări grave ale ritmului și calității dezvoltării psihice a individului în ansamblul său. O problemă specială a educației ca factor al dezvoltării psihice este cea a idealului educativ, proiecție a idealului social căruia se subordonează influențele educative.

Educaţia intelectuală, morală şi religioasă, estetică, socio-profesională, educaţia permanentă şi autoeducaţia sunt asemenea aspecte ale educaţiei care trebuie să pregătească individul pentru aceste transformări.

Concepţia personală a managerilor educaţiei cu privire la raportul ereditate-mediu în influenţarea dezvoltării psihice, cu privire la intensitatea influenţelor eredităţii sau mediului şi educaţiei este foarte importantă. Educatorii care supraevaluează rolul eredităţii în influenţarea dezvoltării psihice vor fi sceptici cu privire la efectele influenţei pe care o exercită. Educatorii care supraevaluează rolul mediului şi al educaţiei vor acţiona nediferenţiat asupra unor elevi cu zestre ereditară diferită în baza unui optimism generator uneori de deziluzii.

Pentru eficienţa intervenţiei educative este importantă aprecierea corectă a ponderii influenţei acestor factori asupra dezvoltării psihice.

2.2.2. Stadialitatea dezvoltării psihice

Transformările specifice dezvoltării psihice nu au un caracter liniar ci se fac în pusee, cu stagnări, acumulări şi salturi, în ritmuri diferite în funcţie de individ sau de particularităţile stadiului de dezvoltare în care se află individul.

„Stadiu al dezvoltării psihice este o categorie a dezvoltării şi/sau a organizării comportamentale care satisface următoarele patru criterii: este calitativ diferit de stadiul precedent; reprezintă o nouă şi mai elaborată organizare a proceselor psihice; se produce în condiţiile unei anumite secvenţe a maturizării; este legat de limitele generale ale vârstei" (N.A.Sprinthall, R.C.Sprinthall, S.N.Oja, 1994, p.632)

Stadialitatea dezvoltării psihice este o realitate cu importante consecinţe în plan educativ. Stadiile dezvoltării psihice exprimă niveluri diferite de adaptare psihică. care se pot demarca după următoarele criterii:

- ✓ tipul fundamental de activitate
- ✓ tipul de relaţii specifice în care se angajează individul
- ✓ tipuri de tensiuni şi consumuri de energie. (Şchiopu, 1980, p.90).

Tipul fundamental de activitate diferă de la un stadiu la altul: într-un stadiu este dominant jocul, în altul învăţarea, în altul autoinstruirea sau munca. In cazul unor dificultăţi de adaptare sau întârzieri în dezvoltare, se întâlneşte într-un stadiu preferinţa pentru un tip de activitate specific altui stadiu. Desincronizări de genul preferinţei pentru joc la o vârstă cronologică la care activitatea dominantă ar fi învăţarea sau chiar munca, la fel ca şi invers (preferinţa pentru învăţare la o vârstă cronologică la care activitatea dominantă ar fi jocul) ridică serioase probleme educatorilor.

Tipul de relații sociale în care este implicat individul (de familie, de grup tutelat, de grup din ce în ce mai complex structurat) exprimă nivelul maturizării sale psihosociale. Fiecare dintre aceste tipuri de relații este specific unui anumit stadiu al dezvoltării psihice, socializarea începând în familie apoi exersându-se în grupurile tutelate de genul colectivităților din grădiniță și continuându-se cu integrarea socială în grupuri din ce în ce mai complexe (colective de studii, profesionale etc). În cazul unei imaturități psihosociale, individul preferă relațiile de grup tutelat sau este inabil să-și gestioneze independent, autonom, relațiile interpersonale. În cazul unei maturizări sociale precoce, individul caută activ să-și diversifice tipurile de relații sociale în care se implică, este independent și autonom în stabilirea și păstrarea relațiilor interpersonale, la o vârstă la care factorii de influență educativă consideră că mai au dreptul să-l „coordoneze-tuteleze".

Tipul de tensiune psihică sau contradicție internă este generat de raportul dintre investiția psihică și condițiile generale ale vieții individului. U.Șchiopu inventariază o serie de situații generatoare de tensiune a căror dominanță într-un stadiu sau altul poate fi destul de ușor identificată, respectiv opozițiile între:

- ✓ *cerințele familiale și școlare* și posibilitățile copilului de a răspunde la ele;
- ✓ *cerințele interne, subiective ale copilului* și posibilitățile grupului de a răspunde la ele;
- ✓ între diferitele laturi ale personalității copilului (*temperament* și aptitudini la vârste mici; *temperament* și caracter la vârste mai mari)
- ✓ între *structurile psihice vechi* și structurile noi ale elevului (între *motivația extrinsecă* din copilărie și *motivația intrinsecă* pentru studiu în adolescență);
- ✓ între structurile psihice conștiente, subconștiente și inconștiente (între *afect* și rațiune)

Literatura de specialitate descrie *stadiile dezvoltării psihice*, în funcție de ciclurile vieții sau de perioadele marcate de raportul cu școala:

- ✓ debutul vieții (stadiul copilului mic, 0-1 an)
- ✓ prima copilărie (stadiul copilului antepreșcolar, 1-3 ani)
- ✓ cea de-a doua copilărie (stadiul copilului preșcolar, 3-6 ani)
- ✓ cea de-a treia copilărie (stadiul copilului școlar)
- ✓ pubertatea
- ✓ adolescența
- ✓ tinerețea; vârsta adultă ; vârsta a treia.

În fiecare ciclu de viață sau perioadă școlară, individul manifestă, pe lângă diferențele individuale (determinate de zestrea lui genetică, de mediul și educația

de care a beneficiat) şi însuşiri comune ciclului vieţii sau perioadei şcolare în care se află ceea ce simplifică într-o oarecare măsură proiectarea, planificarea şi controlul influenţelor educative pentru grupuri mai mari de elevi.

DIALOG CU AUTORII

Studentul: „Dezvoltarea" mea nu este cumva doar efectul educaţiei pe care am primit-o?

Magistrul: „Este foarte important pentru noi să nu acordăm influenţei educaţiei decât partea care îi revine de drept şi să revendicăm împotriva ei drepturile inetăţii, căci cauza ineităţii este cauza noastră. Aici ineitate şi ereditate reprezintă unul şi acelaşi lucru. Că anumite calităţi psihice vin de la o variaţie spontană sau de la o transmitere ereditară, pentru moment nu interesează. Ceea ce trebuie noi să arătăm este că ele preexistă educaţiei, care le transformă uneori, dar niciodată nu le creează; că adversarii eredităţii s-au dat de ceasul morţii să explice printr-o cauză exterioară, educaţia, ceea ce se datorează unei cauze interioare, caracterul. Polemica lor, într-adevăr, foarte adesea a constat din a pune această dilemă, decisivă în ochii lor: fie copiii nu seamănă cu părinţii lor, iar în acest *caz* unde este legea eredităţii?; fie copiii seamănă; moralmente cu părinţii lor, caz în care de ce să căutăm o altă cauză decât educaţia? (Ribot, 2002, pp.253-254)

Studentul: Mediul în care m-am format este unitar?

Magistrul: „Nici mediul social, asemenea celui fizic, nu este omogen. El se divide în substructuri distincte în primul rând după conţinutul concret al tipului de condiţii pe care le oferă dezvoltării. Distingem astfel: mediul *socioeconomic* în care intră condiţiile materiale ale existenţei copilului; mediul *socioprofesional*, derivat din specificul status-rolurilor ocupaţionale ale celor ce-l înconjoară pe copil; *mediul socioigienic*, alcătuit din condiţiile care concură la asigurarea sănătăţii fizice şi mentale a copilului; *mediul sociocultural*, care cuprinde, pe de o parte, nivelurile de informare şi instruire a celor aflaţi în preajma copilului şi, pe de altă parte, totalitatea obiectelor cu destinaţie culturală aflate la dispoziţia copilului; *mediul sociocomunicativ şi socioafectiv* caracterizat atât prin frecvenţa şi natura contactelor copilului cu cei din jur, cât şi prin atmosfera şi climatul relaţional în care se produc şi se consumă trăirile emoţionale ale copilului" (P.Golu, 1985, p.73)

➢ *Stadiile dezvoltării psihice*

Cercetarea psihologică a evidențiat nu doar stadialitatea dezvoltării psihice în general ci și dezvoltarea stadială a diferitelor funcții și procese psihice. Eficiența intervenției educative este determinată de *adecvarea* situațiilor concrete în care se exercită influența, la particularitățile stadiului de dezvoltare în care se află elevul sub aspectul respectivelor funcții și procese psihice.

➢ *Dezvoltarea cognitivă*

Dezvoltarea cognitivă este mai mult decât acumularea de noi fapte și idei existente în stocurile individuale de informații, ea exprimă transformările în modalitatea de a da sens lumii, de a obține și organiza informația despre lume în procesul construirii acestui sens.

Procesele cognitive se schimbă radical de la naștere la maturitate sub influența a patru factori: maturizarea biologică, activitatea, experiența socială și echilibrarea. La aceste influențe se răspunde prin ceea ce Piaget numește funcții invariante, tendințe bazale (fundamentale) ale ființei: organizarea și adaptarea.

Oamenii se nasc cu tendința de a organiza (prin combinări și recombinări, aranjări și rearanjări) procesele gândirii în structuri psihice numite scheme care devin din ce în ce mai complexe. În adaptare sunt implicate două procese de bază: asimilarea și acomodarea. În cadrul asimilării sunt folosite schemele existente pentru a construi un sens evenimentelor din mediu. În cadrul acomodării sunt transformate schemele existente pentru a răspunde la situațiile noi. Transformările gândirii au loc printr-un complex proces de echilibrare a raportului asimilare/acomodare, printr-un continuu efort de a menține un echilibru între schemele de înțelegere a lumii construite de individ și noile informații care ajung la individ din lume.

Teoria lui *J.Piaget* asupra dezvoltării cognitive (1954, 1963, 1970) descrie patru stadii în dezvoltarea inteligenței umane (senzoriomotor , cuprins între 0 – 2 ani; preoperațional cuprins între 2 – 7 ani; stadiul operațiilor concrete, de la 7 la 11 ani și stadiul operațiilor formale, de la 11 ani la vârsta adultă).

În primul stadiu al dezvoltării cognitive, gândirea copilului implică major sensibilitatea (lumea este cunoscută prin ceea ce *se vede, se aude, se pipăie, se gustă*). Pe parcursul acestui stadiu se dezvoltă recunoașterea obiectelor, se accede la înțelegerea *permanenței obiectului* (chiar dacă acesta dispare din câmpul perceptiv el continuă să existe în mintea copilului). Copilul începe să imite, trece de la acțiuni reflexe la activități orientate de scop, începe să opereze cu reprezentări mentale.

În al doilea stadiu se dezvoltă gradual limbajul și abilitatea de a opera cu simboluri. Specific acestui stadiu este egocentrismul, tendința de a vedea lumea

şi pe cei din jur prin prisma propriului punct de vedere, de a nu sesiza punctele de vedere ale unei alte persoane. Copilul aflat în acest stadiu al dezvoltării cognitive are dificultăţi în a derula un demers de la sfârşit la început şi în a înţelege conservarea unor caracteristici ale obiectelor dacă alte caracteristici ale acestora se schimbă. Comportamentul este orientat mai mult de intuiţie decât de logică.

În stadiul operaţiilor concrete copilul înţelege legea conservării şi reversibilitatea, are abilitatea de a rezolva probleme practice, prin contact direct (nemediat) cu obiectele din mediu, se raportează la real şi concret în rezolvarea de probleme, rezolvă sarcini de clasificare şi conservare.

În cel mai înalt stadiu al dezvoltării cognitive (al operaţiilor formale) se dezvoltă abilitatea de a rezolva probleme abstracte, de a coordona mai multe variabile, de a face raţionamente ipotetico-deductive, de a gândi ipotetic, de a identifica toate combinaţiile posibile ale unor variabile, de a evalua sistematic soluţii specifice. Pentru luarea deciziei se iau în consideraţie toate variabilele unei situaţii şi este posibilă autoevaluarea gândirii.

Conform lui Piaget simpla dezvoltare biologică produce trecerea de la un stadiu la altul. Datele din studii pe copii aparţinând culturii vestice par să susţină această aserţiune pentru stadiile senzorimotor, preoperaţional şi stadiul operaţiilor concrete. Studii similare realizate asupra adolescenţilor nu susţin afirmaţia că toţi indivizii trec automat la stadiul operaţiilor formale pe măsură ce se maturizează din punct de vedere biologic. Studiile asupra adulţilor au arătat că doar 30 - 35% dintre adulţi ating nivelul de dezvoltare cognitivă al operaţiilor formale. Concluzia a fost că maturizarea pune bazele dar nu asigură automat atingerea stadiului operaţiilor formale şi că majoritatea adolescenţilor şi adulţilor au nevoie de un mediu special pentru a atinge acest nivel. (Huitt, Hummel, J., 2003).

Robbie Case a construit o teorie mai detaliată decât cea a lui Piaget cu privire la dezvoltarea cognitivă. Pe parcursul tot a patru stadii (senzorio-motor; relaţional, dimensional, abstract-dimensional) se trece de la 1. reprezentări mentale legate de mişcări fizice (de la naştere la 1 ½ ani) la 2. Capacitatea de a detecta şi relaţiona obiecte şi evenimente după o singură dimensiune iar aceasta este apreciată bipolar (obiectele grele şi înalte sunt clasificate doar după greutate iar aceasta este apreciată în categoriile greu /uşor) (1 ½ - 5 ani) apoi la 3. Capacitatea de a compara 2 dimensiuni, de exemplu înalt şi lat (5 –11 ani) ca în stadiul al patrulea al dezvoltării cognitive să se poată rezolva probleme de analogie verbală (11 –181/2 ani) (Case, 1991)

Teoria lui Piaget oferă o parte din fundamentele teoretice ale abordării constructiviste a învăţării implicând ca tehnici pedagogice învăţarea prin descoperire şi sprijinirea intereselor în curs de dezvoltare ale copilului. În baza

acestei abordări părinților și profesorilor le este recomandat să stimuleze dezvoltarea abilităților copilului peste parametrii specifici nivelului, dar să NU prezinte materiale sau informații care depășesc prea mult nivelul stadiului. Se mai recomandă ca profesorii să folosească o largă varietate de experiențe concrete pentru a ajuta copilul să învețe (cât mai multe exerciții care implică manipularea unor obiecte concrete, lucrul în echipe pentru a experimenta diferite perspective, excursii pe teren, etc.). (Huitt, Hummel, J., 2003).

➢ *Dezvoltarea vorbirii și limbajului*

Conform lui Vâgotsky, vorbirea se dezvoltă urmând același curs și subordonându-se aceleiași legi ca și dezvoltarea celorlalte operații mentale care implică utilizarea semnelor.

De la naștere la 2 ani, în *stadiul primitiv* sau *natural*, semnalele vocale nu sunt utilizate regulat, răspunsurile sunt emoționale, cuvintele se învață prin condiționare, sunt reținute imaginile mentale ale experienței actuale; după 2 ani, în *stadiul psihismului naiv*, sunt utilizate cuvinte pentru obiecte dar nu este înțeleasă încă funcția simbolică a limbajului și nici logica relațiilor exprimate de formele gramaticale utilizate; se recurge la diferite semne externe pentru reactualizarea lor doar dacă semnul este o reprezentare directă a sarcinii mnezice; al 3-lea stadiu este cel al *utilizării semnelor externe* ca ajutoare pentru desemnarea unor fapte de natură internă, subiectivă. Vorbirea este egocentrică, acompaniază acțiunea, apoi controlează și planifică comportamentul. În al patrulea stadiu, al interiorizării (*ingrowth*), semnele externe sunt transformate în semne interne autogenerate, se dezvoltă limbajul intern care devine baza gândirii copilului acesta dezvoltându-și mnemotehnici și conexiuni logice care mediază reamintirea.

Aceste stadii sunt de fapt și stadiile parcurse de ființa umană pe lungul drum al culturalizării, al transformării sale din ființă naturală (primitivă) în ființă socială, aparținătoare a unei anumite culturi.

➢ *Dezvoltarea psihosocială*

E. Erikson descrie dezvoltarea psihosocială a individului ca parcurgând opt stadii, fiecare cu obiectivele, realizările și riscurile lui. Stadiile sunt interdependente, realizările fiecărui stadiu depinzând de modul de rezolvare a conflictelor din stadiul anterior (Woolfolk, 1998, p.67). Fost un discipol al lui Sigmund Freud, Erikson a intrat în conflict cu profesorul său în problema fundamentală a ceea ce motivează sau impulsionează comportamentul uman. După Freud, comportamentul uman este determinat de instinctele biologice în timp ce după Erikson, de interacțiunea socială. Teoria cu privire la cele „Opt Stadii ale Omului" (Erikson, 1950) se referă la întreaga perioadă a vieții individului nu doar la copilărie și adolescență. După Erikson mediul social în combinație

cu maturizarea biologică îl pun pe fiecare individ în faţa unor „crize" care trebuie rezolvate. Dezvoltarea omului se produce printr-o succesiune de momente în care el are de „ales" între două modalităţi opuse de răspuns la mediu. Un asemenea moment de „răscruce" este numit criză de dezvoltare (un conflict specific a cărui soluţionare pregăteşte calea pentru stadiul următor). Fiecare criză implică un conflict între o alternativă pozitivă şi o potenţială alternativă negativă a atitudinilor individului faţă de situaţiile în care se află - rezolvarea, cu succes sau fără, a fiecărei crize îl conduce la următoarea criză şi în acelaşi timp oferă premisele pentru rezolvarea ei. Modul în care sunt rezolvate aceste crize are efect asupra imaginii de sine şi asupra felului în care este percepută societatea.

Dacă dezvoltarea individului s-ar realiza în cadre rigide, trasate odată pentru totdeauna, din momentul „startului" în viaţă, dacă nu ar apare, contexte care să rupă această liniaritate (situaţie imposibilă), atunci s-ar putea descrie două alternative de dezvoltare psihosocială: una eminamente „pozitivă" şi alta eminamente „negativă".

Cu reamintirea faptului că asemenea situaţii ("eminamente" la un singur pol) sunt imposibile, cele două alternative polare ar avea următoarele caracteristici:

Alternativa pozitivă a dezvoltării socio-afective a individului are următoarea traiectorie:

1. Structurarea sentimentului de încredere în mediul ambiant (0-18 luni), dacă nevoile de confort fizic şi afectiv ale copilului sunt satisfăcute (este hrănit, îngrijit, iubit);
2. Construirea premiselor autocontrolului şi încrederii în sine (18 luni – 3 ani) dacă îi este permis copilului, în ciuda inabilităţilor lui evidente, să-şi asume responsabilităţi de autoservire şi de luare în stăpânire a mediului imediat înconjurător;
3. Dezvoltarea spiritului de iniţiativă, de acţiune (3 –6 ani), dacă nevoia de iniţiativă în acţiuni a copilului este agreată şi satisfăcută de adulţi;
4. Dezvoltarea spiritului întreprinzător (hărnicie) şi a sentimentului competenţei (6-12 ani) se realizează pe baza abilităţii copilului de a se „mişca" în lume, de a se adapta la exigenţele diferitelor activităţi de grup, de a „întreprinde" ceva pentru organizarea propriului său mediu, a propriilor sale reţele de relaţii interpersonale, de a-şi alege prietenii şi rolurile în grupurile de egali;
5. Conturarea identităţii personale (adolescenţă) dacă organizarea tendinţelor personale, a abilităţilor şi convingerilor, precum şi imaginea de sine sunt satisfăcătoare şi validate social (inclusiv ca urmare a tendinţei naturale a adolescenţilor de a-şi „încerca" identitatea prin adoptarea unor roluri, prin experimentarea unor diferite stiluri de viaţă;

6. Intimitate (comunicativitate–capacitatea de a interrelaţiona); 7.Generativitate (capacitatea de a fi sprijin pentru o generaţie următoare, ca părinte, profesor etc) şi 8. Integritatea personală (sentimentul împlinirii personale, al realizării de sine, ca om şi membru al societăţii)

Alternativa negativă a dezvoltării socio-afective implică:

1. Structurarea sentimentului de neîncredere în mediu şi teamă de viitor (0 – 18 luni) dacă nevoile de confort fizic şi afectiv ale copilului nu sunt satisfăcute (nu este hrănit, îngrijit, iubit);
2. Apariţia îndoielii de sine, a lipsei de încredere în propriile forţe şi a ruşinii (18 luni - 3 ani) în cazul unei supraprotecţii sau neîncrederi din partea adultului în posibilităţile copilului de a-şi controla mediul imediat;
3. Apariţia sentimentului de vinovăţie, a concepţiei că tot ce vrea să facă el este „greşit" (3 – 6 ani) dacă nevoia de iniţiativă, de acţiune, a copilului este înăbuşită, dacă frecvent nu este lăsat să facă lucrurile aşa cum vrea, dacă mereu i se barează iniţiativa. O provocare a acestei perioade este să fie ajutat să înţeleagă că nu orice impuls poate fi transformat în act, fără să fie împins însă, printr-o continuă supraveghere şi direcţionare spre sentimente de vinovăţie;
4. Structurarea sentimentului incompetenţei şi a celui de inferioritate (6 – 12 ani), dacă nu-şi poate dovedi competenţa în organizarea mediului imediat şi a sistemului de relaţii sociale (prietenii);
5. Confuzia de roluri, absenţa unei orientări în viaţă (adolescenţă), dacă imaginea de sine şi identitatea personală nu au suficientă claritate şi coerenţă;
6. Izolare (marginalizare socială); 7. Stagnare (în dezvoltarea personală) şi 8. Dispersare – disperare (sentimentul nerealizării şi eşecului personal în diferite planuri, chiar existenţial).

Pe parcursul celor opt stadii se produc astfel următoarele transformări ale individului:

1. în primul stadiu copilul îşi dezvoltă credinţa că se poate conta pe mediul înconjurător care poate să vină în întâmpinarea nevoilor sale fiziologice şi sociale de bază sau că nu se poate conta şi nevoile trebuinţele bazale riscă să îi rămână nesatisfăcute
2. în al doilea stadiu copilul învaţă că se poate controla pe sine, îşi dezvoltă sentimentul liberului arbitru dar este posibil să dezvolte şi un sentiment de regret şi mâhnire pentru utilizarea necorespunzătoare a autocontrolului;
3. în al treilea stadiu copilul învaţă să demareze acţiuni, să exploreze situaţii, să-şi imagineze cursuri ale evenimentelor dar şi să simtă remuşcări pentru unele dintre acţiunile sale;

4. în al patrulea stadiu copilul învaţă să facă lucrurile bine sau corect în comparaţie cu un standard sau cu alţii sau să se simtă incompetent şi inferior celor de-o seamă cu el;
5. în al cincilea stadiu copilul îşi dezvoltă sentimentul sinelui în relaţie cu ceilalţi şi cu propriile sale gânduri şi dorinţe interioare (cercetările au arătat că în acest stadiu se pot delimita două substadii: unul în care se dezvoltă o identitate socială centrată pe grupul de apartenenţă, cu care se va identifica şi altul în care se dezvoltă identitatea personală centrată pe însuşiri, scopuri, posibilităţi personale);
6. în al şaselea stadiu individul dezvoltă capacitatea de a da şi de a primi iubire; începe să se implice pe termen lung în relaţii sau din contră, să se izoleze. Să se simtă şi să accepte că este marginalizat;
7. în al şaptelea stadiul se dezvoltă interesul pentru susţinerea dezvoltării generaţiei următoare sau, din contră lipsa de interes, sentimentul că nu poate contribui la aceasta;
8. în stadiul al optulea se dezvoltă sentimentul acceptării vieţii aşa cum a fost trăită sau din contră apar sentimente de neacceptare şi nemulţumire în legătură cu propria viaţă (Huitt, W., 1997).

Diferiţi autori care au aprofundat studiile asupra dezvoltării fiinţei umane în cadrele modelului lui Erikson au realizat o serie de nuanţări în legătură cu aceste stadii. Astfel, Bingham şi Stryker (1995) sunt de părere că dezvoltarea identităţii, a intimităţii şi a generativităţii au accente diferite pe parcursul vieţii adulte pentru bărbaţi şi femei. Ei au propus cinci stagii ale dezvoltării socio-emoţionale pentru fete şi femei, paralel cu cele propuse de Erikson, diferenţa constând în importanţa acordată crizelor fiecărui stadiu. Dacă fetele nu şi-au dezvoltat cu succes sentimentul împlinirii în timpul copilăriei mijlocii sau târzii ajung mai târziu, chiar peste un deceniu la aceasta, în schimb, pentru băieţi, rezolvarea problemei eventualelor deficienţe în sentimentul realizării se poate produce în stadiul formării identităţii. În etapa maturităţii timpurii (în modelul lui Erikson în etapa crizei intimitate/izolare) după Bingham-Stryker apare criza autosuficienţa emoţională/ autosuficienţa financiară. Pentru Erikson, crizele vârstei adulte se învârt în jurul problemelor generativităţii şi a identităţii egoului în timp ce pentru Bingham şi Stryker, crizele se învârt în jurul a cât de mulţumit este individul cu ceea ce a realizat în viaţă. Covey, Merill şi Merill, în 1994, citaţi de W.Huitt încearcă să integreze cele două modele atunci când afirmă că problemele vârstei adulte pot fi listate astfel: a trăi, a iubi, a învăţa, a lăsa o moştenire. Aceasta exprimă problemele intimităţii (a iubi) şi generativităţii (a lăsa o moştenire) propuse de Erikson şi problemele lui a trăi (emoţional, financiar), şi a învăţa (realizări în lume muncii) propuse de Bingham şi Stryker. (Huitt, 1997).

Suzanne Kobasa Oulette, profesor la City University din New York citată de W. Huitt, identifică opt calități specifice dezvoltate în cadrul celor trei elemente distinctive ale robusteții psihologice/tăriei de caracter (hardiness) respectiv: controlul, angajarea/implicarea, provocarea, care sunt foarte asemănătoare cu rezultatele unor rezolvări satisfăcătoare ale primelor trei crize propuse de Erikson, respectiv: recunoașterea și tolerarea anxietății, separarea fanteziei de realitate și abordarea realității, fixarea de scopuri și stabilirea de priorități, proiectarea în viitor și înțelegerea faptului că alegerile de azi afectează ceea ce se întâmplă în viitor, discriminarea și formularea de opțiuni în conformitate cu anumite scopuri și valori, fixarea de granițe și limite, raportarea asertivă la propriile nevoi și dorințe, încrederea în sine și în percepțiile proprii. (Huitt, W., 1997)

Pentru cadrele didactice, ca și pentru părinți (în aceeași măsură elemente ale contextului în care copilul își rezolvă crizele de dezvoltare) este important să nu uite că influența educativă se exercită în condiții determinate de modul în care copilul și-a rezolvat sau este în curs de a-și rezolva o „criză", un moment sensibil de alegere iar modul de rezolvare relativizează reușita influenței. Apreciem că solicitudinea, empatia și responsabilitatea educatorilor pot să ofere pentru fiecare elev în parte, soluții dintre cele mai potrivite de contrabalansare – compensare a unor eventuale soluționări nefericite ale crizelor de dezvoltare.

✓*Dezvoltarea perspectivei sociale (R. Selman)*

Modelul dezvoltării perspectivei sociale a individului (perspectiva asupra celorlalți) descrie dezvoltarea psihică sub aspectul capacității individului de a se diferenția pe sine (în acțiune și vorbire) de *ceilalți.*

„De conceptul de lume socială este legată și atitudinea conformă cu normele, adică perspectiva din care un vorbitor se raportează la normele recunoscute. Conceptele fundamentale social-cognitive ale lumii sociale și interacțiunea condusă de norme se formează așadar în cadrul unei înțelegeri descentrate a lumii, ce se datorează diferențierii în perspective ale vorbitorului și perspective ale lumii" (Habermas, 2000, p.134).

Studiile realizate de J.Piaget (1932, 1962) realizate pe baza observațiilor asupra jocurilor cu bile ale copiilor) au evidențiat dezvoltarea stadială a atitudinii acestora față de regulile jocului în grup. Piaget (1980) identifică în dezvoltarea atitudinii față de reguli patru stadii succesive: 1. Stadiul motric și individual (reglementat motor) în care, de fapt copii nu se conformează regulilor; 2. Stadiul egocentric, corespunzător perioadei 2-5 ani în care copii par să imite regulile codificate ale adulților dar fără să se preocupe de partener, sau cum spune Piaget „chiar când se joacă împreună se joacă fiecare pentru sine (toți

copii câştigă în acelaşi timp" (Piaget, 1980, p.23); 3. Stadiul cooperării incipiente, plasat între 7-8 ani, în care copiii se joacă după reguli chiar dacă nu le înţeleg; 4. Stadiul codificării regulilor în care se respectă strict regulile jocului.

Cu privire la perioada care precede începerea dezvoltării capacităţii de cooperare a copilului, Piaget afirmă: „Egocentrismul în sensul confundării eului cu lumea exterioară şi egocentrismul în sensul lipsei de cooperare, constituie astfel un singur fenomen. Atâta timp cât copilul nu disociază eul său de sugestiile lumii fizice şi ale lumii sociale, el nu poate coopera, deoarece pentru a coopera trebuie să fii conştient de eul tău şi să-l situezi în raport cu gândirea comună. Or, pentru a deveni conştient de eul său, copilul trebuie să se elibereze de gândirea şi voinţa altuia." (Piaget, 1980, p.64).

Acestea sunt şi stadii ale dobândirii competenţei individului pentru cooperare, reciprocitate şi respect mutual, competenţă care este legată şi de capacitatea individului de a se privi pe sine din perspectiva celor din jur. Egocentrismul caracterizat prin respect unilateral, acceptarea constrângerii şi cu eteronomia morală se diminuează pe măsură ce copilul devine capabile de a se diferenţia clar pe sine de cei din jur, de a se privi pe sine din variatele perspective ale celorlalţi.

Şi L.Kolhlberg leagă autonomia morală a individului de dezvoltarea perspectivelor sociale. Instalarea autonomiei morale este plasată în nivelul III al dezvoltării morale, postconvenţional, cel care începe aproximativ în jurul vârstei de 13 ani. La acest nivel individul nu mai acceptă automat regulile stabilite de alţii ci îşi construieşte un cod moral personal în baza valorilor morale definite în termeni proprii şi a autojudecăţii care predomină în comparaţie cu judecata venită din exterior. (Kolhlberg, 1984). Conform lui Kohlberg, la început (stadiul 1) interesele celorlalţi nu sunt recunoscute ca diferite de propriile interese, nu pot fi asociate două puncte de vedere diferite, perspectiva autorităţii fiind confundată cu cea proprie (punct de vedere egocentric). Urmează o perspectivă individualistă concretă (stadiul 2) la care sunt separate propriile interese de cele ale autorităţii şi ale celorlalţi, se înţelege faptul că fiecare trebuie să-şi urmărească interesele individuale şi că acestea pot intra în conflict. Acestui nivel îi urmează perspectiva individului în relaţie cu alţi indivizi (stadiul 3) la care se pot asocia două puncte de vedere prin „regula de aur concretă" (prin transpunerea în locul celuilalt). În stadiul 4 (al diferenţierii punctului de vedere social de motivele sau înţelegerea interpersonală), persoana adoptă punctul de vedere al sistemului ce defineşte rolurile şi regulile, apreciază relaţiile individuale în funcţie de locul ocupat de fiecare în sistem iar în stadiul 5 (al individului raţional conştient de valorile şi drepturile anterioare contractelor şi atribuţiilor sociale) persoana ia în considerare atât punctul de vedere moral cât şi punctul de vedere legal. Stadiul cel mai înalt al dezvoltării perspectivei sociale

(stadiul 6) exprimă perspectiva morală la care persoana recunoaşte natura moralităţii sau premisa morală a respectului pentru alte persoane ca scopuri în sine, nu ca mijloace. (Habermas, 2000).

Modelul dezvoltării perspectivei sociale construit de *R. Selman* descrie următoarele stadii în dezvoltarea perspectivelor sociale:

Între 3 şi 6 ani, diferenţa Eu/celălalt ca gândire şi sentimente este deseori confuză (*Perspectivă nediferenţiată*).

Între 5 şi 9 ani, asocierea perspectivelor este unidirecţională, unilaterală, asemeni perspectivei asupra unui actor (un cadou face pe cineva fericit). (*Preluarea diferenţiată şi subiectivă a perspectivei*). Reciprocitatea bilaterală este limitată la aspectul concret (copilul lovit loveşte înapoi). Copilul distinge între felul în care se adresează unui ascultător şi felul în care se înţelege ca destinatar, utilizează corect propoziţiile ce exprimă un enunţ (o cerere, o dorinţă sau intenţie).

Între 7 şi 12 ani (*Perspectivă autoreflexivă şi reciprocă, a celei de-a doua persoane*), se priveşte din perspectiva celei de-a doua persoane şi înţelege că şi ceilalţi fac la fel în ce-l priveşte. Copilul se poate pune în locul altcuiva, poate „păşi mental în afara lui" şi înţelege că şi celălalt poate face la fel (ştiu că ştie că ştiu că ştie...).

Între 10 şi 15 ani (*Perspectiva mutuală şi specifică*) se achiziţionează perspectiva celei de-a treia persoane, se depăşeşte nivelul interacţiunii interpersonale. Copilul înţelege o a teia persoane care îi vede, imparţial pe el şi pe celălalt.

Aceste modele pot oferi sugestii utile educatorilor în înţelegerea-explicarea posibilităţilor şi limitelor elevilor în a-şi construi comportamentele adecvate şi în funcţie de alţi factori decât cei strict cognitivi.

➢ *Dezvoltarea judecăţii morale*

Dezvoltarea individului în plan moral reprezintă un factor extrem de important al rezultatului oricărei influenţe educative de aceea s-a impus ca temă de mare interes pentru psihologia educaţiei. Modelele dezvoltării morale la care se recurge frecvent în teoria şi practica educaţiei sunt cele propuse de J.Piaget şi L.Kholberg.

Studiile realizate de J.Piaget asupra dezvoltării morale a individului au evidenţiat diferenţe în funcţie de vârsta cronologică a copiilor în ce priveşte practicarea regulilor şi conştiinţa regulilor jocului. Piaget a observat copiii în timpul unor jocuri cu bile urmărind prezenţa ideilor de corectitudine, de dreptate, de încălcare a regulilor şi de sancţiune pentru încălcarea lor. Aşa cum au fost delimitate o serie de stadii în evoluţia atitudinii copiilor faţă de reguli, au fost delimitate şi diferite stadii în dezvoltarea *conştiinţei regulii*: 1. În primul stadiu

- aproximativ în jurul vârstei de 4 ani, regulile nu au semnificație, ca atare nu există conștiința încălcării lor; 2. În al doilea stadiu, care începe după vârsta de 4 ani, copilul începe să creadă că regulile sunt sacre, intangibile, de neschimbat. Ele vin de la o autoritate (părinți, Dumnezeu) și trebuie respectate fără comentarii, sancțiunea pentru nerespectarea lor fiind imanentă. Acest stadiu a fost numit de Piaget stadiul moralității eteronome sau al realismului moral. Stadiul realismului moral implică respectarea literei și nu a spiritului regulii precum și o concepție obiectivă a responsabilității; 3. în al treilea stadiu, numit al moralității autonome sau al moralității reciprocității care începe de la vârsta de 10 ani, locul eteronomiei îl ia autonomia. Acum „regula de joc nu-i mai apare copilului ca o lege exterioară, sacră, pentru că este impusă de adulți, ci ca rezultat al unei hotărâri libere și ca ceva demn de respect în măsura în care ea este acceptată pe bază de reciprocitate" (Piaget, 1980, p.46). În acest stadiu, copilul înțelege faptul că regulile sociale sunt formulate de individ și ca atare pot fi schimbate, crede că pedeapsa pentru violarea regulilor este în funcție de intenția celui care o face (cel care sparge 5 căni fără să vrea nu trebuie pedepsit dar cel care sparge una cu intenție da.).

Piaget apreciază trecerea de la morala heteronomă la morala autonomă, de la regulile de conduită și evaluare morală impuse de ceilalți la reguli autoimpuse, de la responsabilitatea obiectivă bazată pe constrângere la responsabilitatea subiectivă bazată pe reciprocitate, ca un mare câștig în „fluxul" dezvoltării morale a individului.

Lawrence Kohlberg (1963, 1969, 1975, 1981, 1984) a descris dezvoltarea morală a individului în șase stadii care se încadrează în trei niveluri ale evoluției.

Astfel, în copilăria mijlocie, o acțiune este calificată drept bună sau rea în funcție de consecințele ei fizice (pedeapsă sau recompensă).

La *nivelul preconvențional al judecății morale* (primul nivel) este important: a. să te supui regulilor, autorității, să nu produci vătămări corporale, să eviți pedeapsa și puterea autorității (*Stadiul pedepsei și al supunerii*) și b. să respecți regulile, să acționezi pentru satisfacerea propriilor nevoi, să accepți că și alții fac la fel (*Stadiul scopului și schimbului instrumental individual*).

În perioada de vârstă 13-16 ani (*Nivelul convențional al judecății morale,*) acțiunile sunt calificate drept bune sau rele în funcție de efectul lor plăcut sau neplăcut. Acum primează a. a juca rolul de „bun" (*nice*) în proprii ochi și ai altora, a te preocupa de alții, a fi loial și de încredere cu partenerii, a respecta regulile și a nu înșela așteptările (*Stadiul așteptărilor, al relațiilor și al conformității reciproc interpersonale*) și b. a-ți face datoria în societate, a respecta ordinea socială, a contribui la echilibrul și bunăstarea grupului, a avea conștiința îndeplinirii obligațiilor specifice, a-ți păstra respectul de sine (*Stadiul sistemului social și al păstrării conștiinței*).

Între 16-20 ani (*Nivelul postconvențional al judecății morale*) noțiunea de bine sau de rău comportă conceptele abstracte de justiție, demnitate umană sau egalitate. Acum este important (și posibil): a.respectul pentru drepturile fundamentale și contractele legale ale societății chiar dacă ele sunt în conflict cu regulile grupului precum și respectul pentru contractul social făcut (*Stadiul drepturilor prioritare și al utilității sau contractului social*) și b. respectarea principiilor universale ale justiției ca egalitatea, demnitatea, cunoașterea valabilității principiilor și obligația față de ele (*Stadiul principiilor etice universale*).

Studiile au avut în vedere valori ca dreptatea, corectitudinea, echitatea și demnitatea umană, alte tipuri de valori (sociale, personale, și estetice) nu au fost luate în considerare.

Așa cum se precizează în literatura de specialitate „Viziunea lui Kohlberg asupra naturii umane este similară cu aceea prezentată în ideile altor psihologi cum ar fi Piaget (1932, 1962), Erikson (1950), și Loevinger et al. (1970). Această perspectivă vede persoana ca un inițiator activ și un reactor în contextul mediului său; individul nu poate schimba complet mediul, dar nici mediul nu poate modela complet individul. Acțiunile unei persoane sunt rezultatul sentimentelor, gândurilor, comportărilor și experiențelor sale. Deși mediul poate determina conținutul experiențelor cuiva, nu îi poate determina forma. Structuri genetice deja existente înăuntrul persoanei sunt în principal responsabile pentru felul în care o persoană internalizează conținutul, și în organizează și îl transformă în date având un înțeles personal." (Huitt, 2003)

Gilligan (1977, 1982) a completat cercetările lui Kohlberg cu studii ei asupra fetelor și femeilor și a găsit că femeile iau decizii morale pe baza dezvoltării principiului îngrijirii mai degrabă decât cel al dreptății așa cum a propus Kohlberg în urma studiilor exclusiv asupra bărbaților. Fetele și femeile sunt, afirmă Gilligan, mai susceptibile să privească relațiile ca centrul al unei abordări câștig-câștig pentru rezolvarea conflictelor morale drept cel mai înalt nivel.

Una dintre ipotezele lui Kohlberg, conform căreia „Stadiile judecății morale formează o succesiune invariantă, ireversibilă și consecutivă de structuri discrete" atrage atenția supra faptului că în dezvoltarea morală nu se regresează de la un stadiu superior la unul inferior și nu se poate „sări" peste un stadiu. (Habermas, 2000, p.122). Se apreciază că oamenii pot înțelege un stadiu deasupra stadiului lor curent și expunerea la nivelul următor este esențială pentru îmbunătățirea dezvoltării morale ceea ce permite construirea unor programe de stimulare care să dezvolte scheme de raționament moral tot mai complexe trecând prin stadiile secvențiale.

➢ *Dezvoltarea simțului eului (imaginea de sine și conștiința de sine) (G. W. Allport)*

„Conștiința de sine, după cum vom vedea, este o achiziție treptată în cursul primilor cinci sau șase ani de viață, făcând pașii cei mai repezi, o dată cu apariția limbajului în al doilea an de viață. Deși procesul este treptat, fără îndoială că el reprezintă dezvoltarea cea mai importantă care se produce în timpul întregii vieți a unei persoane." (Allport, 1991, p.120)

G.Allport nu este de părere că micul copil este egocentric ci îl consideră mai degrabă „unicentrat" și susține că „nu există nici o transformare în cursul vieții atât de importantă ca trecerea gradată de la stadiul unicentrării absolute la stadiul în care copilul știe despre sine că e diferit de ceilalți, că e separat de mediu și că e capabil să perceapă evenimentele ca semnificative pentru el însuși ca ființă independentă" (Allport, 1991, p.121)

Primul stadiu al acestei extraordinare transformări este dobândirea simțului eului corporal care se realizează pe baza senzațiilor și mișcărilor corpului copilului (inclusiv ale frustrărilor sale). Fiecare experiență personală contribuie apoi la formarea și consolidarea identității de sine. Numele copilului, îmbrăcămintea sa, îl ajută să se delimiteze de mediu și de ceilalți. Identitatea de sine sprijină formarea respectului de sine „ca parte a naturii noastre" strâns legată de dragostea de sine. Dobândirea respectului de sine este apreciată de Allport ca explicând, în parte, negativismul copilului de la vârsta de doi ani (când toate influențele adultului asupra lui par să fie interpretate de copil ca amenințare la adresa integrității sale).

Între 4 și 6 ani, se fac noi achiziții în ce privește structurarea eului. Subiectivismul gândirii copilului îl face să se comporte ca și când totul nu ar exista decât pentru el. Spiritul de competiție, apărut după vârsta de 3 ani (când înțelege semnificația lui „am câștigat") se dezvoltă devenind un sprijin în consolidarea respectului de sine. Acum se accentuează și simțul proprietății apărut o dată cu ideea de competiție. Deși a făcut atâtea achiziții, imaginea de sine a copilului la această vârstă este încă rudimentară. Înțelegând în mare ce așteaptă părinții de la el copilul „pune bazele intențiilor, scopurilor, simțului responsabilității morale și ale cunoașterii de sine care vor juca mai târziu un rol dominant în personalitatea sa" (Allport, 1991, p.131)

Între 6 și 12 ani, o dată cu intrarea în școală, diversificarea experiențelor personale determină o cunoaștere mai detaliată a ceea ce se așteaptă de la copil. Colegii îl percep într-un anume fel și îi spun acest lucru tranșant și uneori crud (grasule, prostule, pămpălăule). Noile modele existențiale de care ia act copilul lărgesc gama exercițiilor de identificare pe care le face. Creșterea gradului

de obiectivitate al cunoaşterii sale îi permit un alt nivel al înţelegerii propriei individualităţi. Eul ca factor raţional (*rational coper*) care este achiziţia acestei perioade de vârstă, ajută copilul „să se descurce" între problemele create de propriile impulsuri şi cele cerate de interdicţiile părinţilor şi ale colectivităţii în care trăieşte. Allport specifică însă că „Egoul – ul, desigur, nu este întotdeauna complet raţional. Adesea, este numai „defensiv". Datoria sa include inventarea de scuze şi „raţionalizări", pentru a preveni rănirea respectului de sine. Poate nega faptul că există obstacole şi poate inventa evaziuni şi strategii care constituie numai false soluţii pentru problemele vieţii" (Allport, 1991, p.133).

Adolescenţa (deşi simţul individualităţii este încă rudimentar, imaginea de sine încă dependentă de cei din jur) înseamnă un pas important în apropierea de ceea ce Allport numeşte *PROPRIUM* (eul „ca obiect al cunoaşterii şi trăirii") care permite funcţionarea deplină, completă a personalităţii individului.

Succinta trecere în revistă a acestor principale modele ale dezvoltării stadiale a structurilor psihice şi-a propus să atragă atenţia educatorilor asupra riscurilor uniformizării influenţelor educative exercitate asupra copiilor. Specific mediului social-educogen al copilului de vârstă şcolară este predominanţa activităţii de învăţare şcolară şi desfăşurarea ei în grupuri sociale de tipul familiei şi a colectivităţilor tutelate. Având în vedere faptul că vârsta şcolară acoperă o perioadă lungă din viaţa omului, aspectele specifice ale dezvoltării fiecărui stadiu al fiecărui sector al activităţii psihice a individului sunt nenumărate, ele nu permit prescrierea unor „reţete universal valabile" de raportare la aspectele fiecărui stadiu şi cu atât mai puţin la forma particulară pe care o poate îmbrăca o anumită dimensiune, la fiecare elev în parte. Particularităţile de stadiu de dezvoltare oferă doar repere orientative în greaua responsabilitate a educatorilor de a sprijin elevii cu care lucrează să devină *OAMENI*.

STADIILE DEZVOLTĂRII COGNITIVE

Jean Piaget

Stadiul operațiilor formale
(11 ani – adult)

- Capacitatea de a rezolva probleme abstracte
- Raționamentul ipotetico-deductiv
- Posibilitate de operare asupra posibilului
- Preocupări privind probleme sociale și de identitate

Stadiul operațiilor concrete
(7-11 ani)

- Capacitatea de a rezolva logic probleme concrete prin manipularea directă a obiectelor
- Surprinderea invarianței
- Înțelegerea legii conservării
- Capacitatea de a clasifica și seria
- Înțelegerea reversibilității

Stadiul preoperațional
(2-7 ani)

- Abilitatea de a gândi în simboluri
- Ireversibilitate perceptivă
- Abilitatea de a opera logic într-o singură direcție
- Comunicare verbală
- Este posibilă schematizarea obiectelor în desen
- Dificultăți în a sesiza punctul de vedere al celuilalt – egocentrism

Stadiul inteligenței senzoriomotorii (0-2 ani)

- De la acțiuni reflexe la activități orientate de scop
- Permanența obiectului
- Diferențierea schemelor de acțiune integrate într-un ansamblu organizat
- Acomodarea este mai accentuată decât asimilarea

STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHOSOCIALE

Erik Erikson

8. Adult (integritatea eului /*Disperare*)
7. Maturitate (generativitate/ *stagnare*)
6.Tinerețe (intimitate/ *izolare*)

5. Identitate/*confuzie de roluri*
(adolescență)
Eveniment: relațiile cu cei de-o seamă
Conturarea **identității** prin exersarea de roluri specifice ocupațiilor, genului, politice sau ***confuzie de roluri***

***4. Competență (spirit întreprinzător)/*Inferioritate**
6-12 ani)
Eveniment: școala
Dezvoltarea sentimentului **competenței** sau al ***incompetenței*** în funcție de succesul în activitate

3. Inițiativă/*vinovăție (culpabilitate)*
(3-6 ani)
Eveniment: independența
Dezvoltarea spiritului de **inițiativă** sau ***vinovăție*** în funcție modul în care reușește să-și organizeze spațiul personal

2. Autonomie/ *Nesiguranță (rușine)*
(1,6 – 3 ani)
Eveniment: controlul propriului corp
Dezvoltarea sentimentului **autonomiei personale** sau ***îndoielii (rușinii)*** în funcție de nivelul abilităților de autoservire, de reușita autocontrolului sfincterian și a mișcărilor

1. Încredere/ *neîncredere*
(naștere – 18 luni)
Eveniment: hrănirea
Dezvoltarea sentimentului de **încredere** sau ***neîncredere*** în mediu (față de cel care îngrijește copilul) în funcție de felul în care este îngrijit/ hrănit (da/nu)

STADIILE DEZVOLTĂRII PERSPECTIVEI SOCIALE (A IMAGINII CELUILALT *)*

R. Selman

Perspectiva socială (14 ani –adult)
Înţelegerea faptului că perspectiva celei de-a treia persoane poate fi influenţată de sistemul de valori sociale

Preluare de perspectivă mutuală şi specifică (perspectiva celei de-a treia persoane) (10-15 ani)
- Posibilitatea de imaginare a unei a treia persoane care
- îi vede, imparţial pe **el** şi pe ***celălalt***

Perspectiva celei de-a doua persoane (7-12 ani)
- Capacitatea de transpunere în situaţia altuia.
- Recunoaşterea faptului că celălalt poate face la fel.
- Reciprocitate bilaterală în privinţa gândurilor şi sentimentelor

Preluare de perspectivă diferenţiată şi subiectivă (5-9 ani)
- Sinele şi Celălalt sunt recunoscuţi ca fiind potenţial diferiţi.
- Reciprocitate bilaterală în privinţa aspectelor concrete

Preluare de perspectivă nediferenţiată (3-6 ani)
- Se face diferenţa **Eu/*celălalt*** ca gândire şi sentimente dar cu frecvente confuzii

STADIILE DEZVOLTĂRII MORALE

Jean Piaget

A treia etapă
(începe la 11/12 ani)

- Comportare bazată pe respectarea riguros reciprocă a drepturilor şi datoriilor
- Drepturile egale sunt concepute în raport cu situaţia particulară a fiecărui individ

A doua etapă
(8 – 11 ani)
„Morala egalitarismului progresiv"

- Primatul egalităţii faţă de autoritate, nu mai sunt acceptate cu docilitate sancţiunile adultului
- Copilul ascultă nu doar de ordinele adultului ci şi de regula în sine generalizată şi aplicată original

Prima etapă
(până la 7/8 ani)
„Morala eteronomiei şi responsabilităţii obiective"

- Autoritatea primează faţă de justiţie
- Gândirea morală ascultă de principiile rezultate din respectul unilateral

STADIILE DEZVOLTĂRII MORALE

L. Kohlberg

Nivelul postconvenţional al judecăţii morale
(16-20 ani)

Judecată bazată pe concepte abstracte

Stadiul 6, *al principiilor etice universale*: binele şi răul sunt probleme ale conştiinţei individuale şi implică o serie de concepte abstracte ca justiţia, demnitatea umană şi egalitatea.

Stadiul 5, *al drepturilor prioritare şi al contractului social*: binele este apreciat după ceea ce socialul stabileşte ca standarde ale drepturilor individuale

Nivelul convenţional al judecăţii morale
(13 –16 ani)

Judecată bazată pe aprobările celorlalţi, pe aşteptările familiei, valorile şi legile comunităţii

Stadiul 4, *al sistemului social şi al conştiinţei (moralitatea ordinii şi datoriei)*: orientare spre lege şi ordine; autoritatea trebuie respectată şi ordinea socială menţinută

Stadiul 3, *al conformităţii reciproc interpersonale (moralitatea bunelor relaţii)*: binele şi răul sunt apreciate după cum acţiunile produc plăcere şi după cum sunt apreciate de alţii (a fi *bun/rău*)

Nivelul preconvenţional al judecăţii morale
(Copilăria mijlocie)

Judecată bazată pe nevoi personale şi pe regulile altora

Stadiul 2, *al scopului şi schimbului instrumental individual (hedonismului instrumental naiv)*: binele şi răul sunt evaluate după nevoile personale: este bine ceea ce aduce avantaje; rău este ceea ce nu aduce beneficiu; orientarea se face în direcţia obţinerii recompensei.

Stadiul 1, *al pedepsei şi supunerii*: regulile sunt respectate pentru a evita sancţiunea (binele şi răul sunt evaluate după consecinţele fizice ale acţiunii: este bine ceea ce este recompensat; rău - ceea ce este pedepsit)) .

STADIILE ELABORĂRII EULUI (DEZVOLTAREA CONŞTIINŢEI DE SINE)

G.W. Allport

PROPRIUM

Eul aşa cum este simţit şi cunoscut.
Eul ca obiect al cunoaşterii şi trăirii.
Conştiinţa de sine

Adolescenţa

- Efortul personal central
- Imaginea de sine depinde de alţii
- Simţul individualităţii rudimentar
- Revolta ca relaţie în căutarea identităţii

6 – 12 ani

- Eul ca factor raţional (*rational coper*)
- Măsuri de "prevenire" a rănirii respectului de sine (defensă, evaziune, negativism)
- Diferenţiere standarde parentale/standarde extrafamiliale
- Identificarea – important principiu al învăţării

4-6 ani

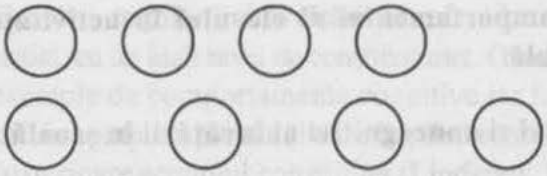
- Extensia eului (spiritul de competiţie şi simţul proprietăţii)
- Imaginea eului (*Self-image*) rudimentară
- Egocentrism + început de reciprocitate
- Bazele simţului responsabilităţii morale şi ale cunoaşterii de sine

Mica copilărie – până la 4 ani

- Eul corporal (*Body self*)
- Identitatea de sine (*Self-identity*)
- Respectul de sine (*Self-esteem*), mândria
- Nevoia de autonomie
- Stadiu critic în dezvoltarea conştiinţei de sine (negativismul de la 2 ani)

Studentul: Care sunt diferenţele în felul în care se rezolvă o problemă simplă în diferitele stadii ale dezvoltării cognitive?

Magistrul: La diferite vârste (stadii ale dezvoltării cognitive) rândul de jos de bile este perceput, în comparaţie cu rândul de sus, astfel:



La 4 ani copilul răspunde: sunt mai multe bile;

La 8 ani spune hotărât: sunt tot atâtea;

La 14 ani te priveşte mirat: de ce mă întrebi un lucru atât de simplu; mă plictiseşti! (după Hamilton, Ghatala, 1994, p.222)

Studentul: „Startul" meu în viaţă influenţează modul în care mă înţeleg pe mine, acum?

Magistrul: „Un copil care, pentru prima dată, s-a ridicat copăcel, intră din acea clipă într-o lume cu totul nouă, simţindu-se oarecum într-o atmosferă ostilă. El poate simţi în puterea cu care stă pe propriile picioare o speranţă crescută în legătură cu viitorul său şi, riscând primele încercări de locomoţie poate fie să aibă diferite grade de dificultate, fie să nu întâmpine nici o dificultate. Asemenea impresii, evenimente care pentru adulţi par insignifiante mărunţişuri, exercită o enormă influenţă asupra vieţii psihice a copilului şi, înainte de toate, asupra formării concepţiei sale despre lume." Astfel, copiii care întâmpină dificultăţi în locomoţie vor avea de obicei în *faţa* ochilor o imagine ideală puternic impregnată de mişcări rapide, fapt uşor de constatat dacă aceşti copii sunt întrebaţi ce jocuri preferă sau ce meserie şi-ar alege. Răspunsul (vizitiu, conducător de tren, taxator la autobuze etc) va arăta că în sufletul lor se face simţită aspiraţia de a depăşi dificultăţile insuficientei libertăţi de mişcare" (Adler, 1996, p.74-75)

Studentul: De ce se revoltă adolescenţii?

Magistrul: „Binecunoscutul spirit de revoltă al adolescentului are o relaţie importantă cu căutarea identităţii. Este încercarea sa finală de a cuceri autonomia.

Respingerea părinților, în întregime sau în parte poate fi un stadiu necesar, chiar dacă crud, în acest proces. Este pandantul adolescent al negativismului copilului.

Căutarea identității este dezvăluită de modul în care un adolescent încearcă diferite măști. Mai întâi el adoptă un mod de a vorbi, apoi altul, un stil de a-și aranja părul și apoi altul (totdeauna în cadrul diapazonului permis de grupul său. El imită un erou apoi altul. (...) Ceea ce dorește într-adevăr nu este totuși în întregime prezent – personalitatea sa adultă. Întrucât părinții sunt de obicei ironici cu aceste experimente tânărul le încearcă cu tovarășii săi și mai ales cu sexul opus și adesea prin telefon, al cărui rob este." (Allport, 1991, p.134)

2.3. Sistemul psihocomportamental al elevului în activitatea de învățare în școală

2.3.1. Factorii cognitivi și noncognitivi ai învățării în școală

Natura celui care învață (alături de natura cunoștințelor ce vor fi învățate și de natura procesului învățării) constituie teme de interes major pentru teoreticienii și practicienii educației. Particularitățile elevului, ca una din cele trei categorii de factori de care depinde învățarea în școală (alături de particularitățile situației de învățare și de particularitățile profesorului sau educatorului) au constituit obiectul unor intense cercetări în diversele ramuri ale psihologiei și ale psihologiei educației.

În ce privește natura procesului învățării, specialiștii sunt în consens cu modelul lui R.Gagné (1974), construit în baza modelului skinnerian al condiționării operante și a modelul lui J.Bruner, conform căruia actul învățării consistă în opt evenimente ale învățării, unele interne altele externe elevului:

1. motivația (expectanța);
2. aprehensiunea (perceperea materialului);
3. achiziția (codarea cunoștințelor);
4. stocarea (reținerea în memoria de scurtă sau de lungă durată);
5. reactualizarea (recunoașterea, reproducerea, destocarea din memorie);
6. generalizarea (transferul cunoștințelor în situații noi);
7. performanța (punerea în practică a cunoștințelor)
8. feed-back-ul (obținerea unor cunoștințe despre rezultatele învățării).

Aceste „evenimente" au o desfășurare procesuală, pot fi abordate și ca faze ale activității de învățare, faze care, în funcție de sarcina de învățare pot fi scurtate sau prelungite conștient, voluntar, de profesor sau de elev, respectiv:

- ✓ perceperea/receptarea materialului care necesită inducerea unei stări de atenție, de activare cerebrală;

- ✓ înțelegerea, desprinderea relațiilor și notelor relevante ale informațiilor;
- ✓ condensarea informației în noțiuni, legi, principii etc.;
- ✓ fixarea în memorie, "stocarea" informației;
- ✓ actualizarea cunoștințelor sub forma reproducerii și mai ales a operării, a transferului, în condiții apropiate de cele de la lecție sau într-un context nou;
- ✓ utilizarea informațiilor.

În fiecare dintre aceste faze sunt implicate preponderent anumite mecansime psihice care se potențează reciproc psihicul uman comportându-se ca un sistem sinergetic.

Factorii cognitivi ai învățării se referă la comportamentul de căutare a informației, cu un înalt nivel de conștientizare. Gândirea și rezolvarea de probleme sunt exemple de comportamente cognitive iar factorii afectivi reflectă acele aspecte ale comportamentului care implică sentimente și emoții și care uneori pot fi exterioare scopului conștiinței (Lindgren, 1967, p.281)

În ce privește natura elevului, adică factorii interni care influențează abilitatea de a învăța, cel mai frecvent au fost studiați factorii cognitivi dar s-a recunoscut și importanța factorilor afectivi și a altor factori ca motivația, nivelul de maturizare, vârsta, sexul, mediul social, gradul de anxietate, imaginea de sine, tipul temperamental sau orientarea extravertă - intrrovertă a temperamentului, deprinderile de studiu (deprinderea de a utiliza diferite forme de întărire, de organizare a timpului, de organizare a materialului, de recapitulare, de stabilire a unor scopuri realiste pentru învățare, de abordare superficială sau profundă a sarcinilor de învățare)

Cum pot fi identificați factorii învățării, cum pot fi diferențiați și mai ales cum pot fi controlați parametrii lor de funcționare în așa fel încât să asigure o învățare eficientă, sau, parafrazând un teoretician al motivației (Maslow), ***cum poate fi făcut un elev să învețe tot ceea el poate să învețe***, continuă să rămână una din marile provocări pentru managerii dezvoltării – învățării – educației și instruirii în școală.

Literatura de specialitate operează cu dihotomia factorilor interni ai învățării școlare în factori cognitivi și noncognitivi (sau în variabile cognitive, afective și sociale) deși se recunoaște că respectiva diferențiere se face oarecum artificial:

> „Variabilele cognitive și afective au fost separate din rațiuni de comoditate a prezentării, în realitate aceste variabile operează concomitent. Un bun exemplu în acest sens îl pot constitui atitudinile care, deși de obicei sunt considerate puternic afective prin natura lor, pare mai potrivit să fie conceptualizate drept un mănunchi de idei asociate cu stări afective." (Ausubel, Robinson, 198l, p.403)

Faptul că învățarea școlară presupune în primul rând „operarea" cu cunoștințe poate fi o explicație a rațiunii pentru care ea a fost frecvent identificată cu cogniția și analizată în termenii mecanismelor cognitive, mai ales ai mecanismelor cunoașterii logice (gândirea, înțelegerea, memoria).

D'Hainaut utilizează sintagma „activități cognitive" în sensul clar de activități prin care cel care învață asimilează cunoștințe dintr-o anumită disciplină școlară în conformitate cu anumite obiective ale predării-instruirii. El distinge trei niveluri de operații cognitive (operații specifice, operații simple și operații complete)

Operațiile specifice fac să intervină instrumentarul operatoriu propriu materiei tratate (*reproducerea, conceptualizarea și aplicarea*). În aceste operații inițiativa celui educat este redusă dar sunt importante pentru că pun în acțiune altele, de nivel superior. Prin operații simple, autorul definește acele operații care nu presupun operatori strict proprii materiei tratate cum sunt *explorarea (realului și posibilului) și mobilizarea (convergentă și divergent)ă.* Operațiile complete sunt cele care cer multă inițiativă din partea elevului (*operații combinate și îndeosebi de rezolvare de probleme.*).

În învățare sunt implicate toate mecanismele psihice, atât cele de receptare și de prelucrare primară cât și cele de transformare a informațiilor, de susținere energetică și dinamizare a comportamentului (motivația și afectivitatea, cu toate structurile lor simple sau complexe, cu toate legile dinamicii lor speciale), de reglare psihică elementară sau complexă (voința) și, nu în ultimul rând personalitatea elevului, cu constructele sale specifice și cu nivelurile sale de structurare (inclusiv așteptările și aspirațiile, imaginea și respectul de sine).

Mecanismele psihice se activează diferențiat, în opinia unor autori chiar și în raport cu etapele învățării:

> "In viziunea noastră, admitem ca variabilele afective acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o difuză sau nespecifică funcție de energizare (...) spre deosebire de variabilele cognitive, variabilele afective nu continuă să exercite o influență directă pe parcursul fazei de reținere mnezică înseși, deoarece sunt lipsite de un mecanism care să facă acest lucru" (Ausubel, Robinson, 1981, p.403)

Considerăm analiza acestor mecanisme în funcție de fazele învățării mai productivă, lăsând practicianului sarcina de evalua caracterul lor predominant cognitiv sau noncognitiv.

Ca regulă care nu trebuie omisă la nici o evaluare a calității învățării umane trebuie reținută aceea că mecanismele psihice asigură desfășurarea activității de învățare și *se modifică* prin învățare. Ele devin mai performante, influențând următoare secvență, etapă, formă sau următorul nivel de învățare.

Învățarea modifică, eficientizează, chiar instrumentarul psihic prin care se realizează. Se *învață* cum se percepe lumea, cum se iubește, cum se tinde spre noi și noi performanțe, cum se comunică în lume și cum se judecă ea, cum se vrea și se atinge ceea ce este doar o dorință (învățare perceptivă, afectivă, motivațională, dezvoltare personală.).

2.3.2. Activitatea cognitivă a elevului în învățarea școlară

➢ *Perceperea/receptarea materialului de învățat în școală*

Cum și în actul predării – învățării în școală, receptarea optimă a informațiilor este prima condiție a unei procesări profunde a acestora, cunoașterea diferențelor individuale în funcționarea mecanismelor psihice de receptare și prelucrare primară a informației poate oferi cadrului didactic sugestii pentru utilizarea adecvată a proprietăților stimulilor și a disponibilităților de recepție ale elevilor în actul predării și în comunicarea didactică.

În practica școlară se întâlnesc frecvent atât „receptori" cât și „emițători" de semnale cu diferite abateri, în minus sau în plus, de la ceea ce se numește „sensibilitate normală". Cel mai frecvent sunt incriminate scăderile acuității (sensibilității) vizuale și auditive. Hipoacuzia (scăderea sensibilității auditive) și ambliopia (etimologic: „tocirea văzului") cu formele ei cele mai cunoscute, miopia, hipermetropia și astigmatismul, se pot constitui în serioase obstacole în receptarea deplină, eficientă a mesajului în clasă. Scăderea acuității olfactive sau gustative sunt mai greu sesizabile, nu neapărat mai puțin frecvente dar au și ele efecte dezadaptative considerabile. O scădere a sensibilității (auditive, vizuale, olfactive etc) pune receptorul în situația de a opera cu imagini lacunare, sărăcite ale obiectelor emițătoare de semnale (vizuale, acustice, olfactive). O acuitate senzorială performantă (văz, auz, miros etc) poate susține desfășurarea cu succes deosebit a unor anumite activități dar nu este o condiție esențială a reușitei în învățarea școlară. Dacă intensitatea stimulului se situează în afara limitelor inferioară și superioară a sensibilității elevului, anumite însușiri ale acestuia rămân în afara câmpului său perceptiv ceea ce poate afecta și procesarea aprofundată a informațiilor.

O sensibilitate diferențială mare (capacitatea de a surprinde diferențe foarte mici în variația parametrilor fizici ai stimulului) asigură creșterea cantității de informație pe care receptorul o culege din mediu. Invers, o sensibilitate diferențială scăzută (se receptează doar diferențe foarte mari între intensitățile stimulului) reduce cantitativ (și calitativ) informațiile pe care un individ le culege din mediul său. Un elev cu capacitatea de a diferenția sunete extrem de apropiate ca frecvență sau intensitate (sensibilitate diferențială, auditivă, mare) are posibilitatea să obțină mai multe informații despre proprietățile acustice ale obiectelor

(fonemele unei limbi străine sau sunetele muzicale) deci va fi mai eficient în operarea cu sunetele decât un elev cu sensibilitatea diferențială pentru sunete redusă (profesorii cunosc și întâlnesc elevi care pronunță „îngrozitor" cuvintele într-o limbă străină și elevi care le pronunță ca un nativ „după ureche", elevi care „prind" o melodie auzită întâmplător și elevi care învață să danseze numai ca pe un exercițiu algoritmizat de gimnastică pentru au sau nu au „ureche muzicală"). Variațiile de intensitate ale stimulilor din câmpul perceptiv al elevului produc modificări ale sensibilității la respectivii stimuli astfel că uneori calitatea recepției informației este greu de apreciat (dacă volumul vocii profesorului crește peste un anumit prag, sensibilitatea elevilor la vocea profesorului nu crește ci scade.) Atitudinea caldă, prietenoasă a unui profesor va fi resimțită ca mai caldă decât este, dacă vine după atitudinea rece, distantă a altui profesor (bomboana este resimțită ca *mai dulce* dacă vine după un sirop amar, decât dacă vine după o altă bomboană). Semnificația stimulului influențează recepția lui (un „semnal" de intensitate slabă dar cu semnificație subiectivă puternică pentru elev este receptat mai bine decât un stimul de intensitate mare dar *indiferent* de exemplu șoapta profesorului care spune nota în comparație cu vacarmul din clasă). Psihologia senzației a identificat și fenomenul compensării senzoriale care constă în faptul că „Insuficienta dezvoltare a unei modalități senzoriale sau lipsa ei conduce la perfecționarea alteia atât de mult, încât aceasta din urmă preia pe seama ei funcțiile celei dintâi" (Zlate, 1999, p.71), fenomen evident în condițiile deficienței senzoriale (hipoacuzie, ambliopie) când deficitul este compensat prin dezvoltarea celorlalte modalități senzoriale (tactilă, vibratorie, olfactivă). Profesorii trebuie să conștientizeze faptul că nu sunt puține situațiile în care, în mediul școlar, asimilarea deficitară a cunoștințelor poate fi explicată printr-o deficitară recepție senzorială.

Informația senzorială este stocată în memoria senzorială pentru foarte scurt timp, 1-3 secunde. În acest timp ea este selectată și organizată pentru continuarea procesării adică pentru preluarea ei de către *mecanismele perceptive*. Prin acestea este extrasă o cantitate suplimentară de informație despre obiectele din mediu, informație care este codificată în produsul psihic numit imagine perceptivă a obiectului (percept). Primul stadiu al percepției este recunoașterea paternului (*pattern recognition)* dar elementul esențial al percepției este procesul prin care atașăm semnificația unui input senzorial și recunoaștem stimulul ca lucru, ca obiect particular. Percepția implică construcția și interpretarea stimulilor din mediu prin utilizarea informațiilor conținute de propriile scheme perceptive. Aceasta explică faptul că oamenii percep lucruri diferite în condiții identice de stimulare (martorii aceluiași eveniment relatează lucruri diferite despre el).

Pentru profesori este important să fie ţină cont de faptul că schemele perceptive ale elevului, formate în experienţa lui cotidiană, extraşcolară, influenţează percepţia materialului cu care operează. De exemplu forma „I3" este perceput ca B dacă se află într-un şir de litere şi ca 13 dacă se află într-un şir de cifre. Activarea schemei „litere" facilitează închiderea formei incerte „I3" ca literă iar activarea schemei perceptive „cifră", închiderea ei ca 13. Dacă vrem să determinăm sentimentele cuiva, schema perceptivă „persoană" ne orientează în a-i privi faţa, dacă vrem să-i determinăm statutul social schema noastră perceptivă ne orientează spre a-i privi hainele sau obiectele pe care le are. Aşa cum elevul mic nu are schemele perceptive adecvate diferenţierii între b sau d, elevul mare poate să nu le aibă pe cele necesare diferenţierii a două probleme oarecare. În funcţie de experienţa perceptivă a elevului, profesorul trebuie să aleagă materialul adecvat schemelor lui existente sau să-l sprijine să-şi construiască noi scheme prin care să perceapă (şi astfel să înţeleagă) noua informaţie. În orice caz, înainte de a aştepta ca noua informaţie să fie asimilată de elevi, profesorii trebuie să se asigure că ei au schemele necesare pentru construirea percepţiei dorite.

Faptul că, deşi simţurile lui receptează acelaşi semn (forma „I3"), dacă elevul este întrebat „ce *literă* este aceasta" răspunde B iar dacă este întrebat „ce *cifră* este aceasta" răspunde 13, vorbeşte despre rolul contextului şi aşteptărilor subiective în percepţie şi atrage atenţia asupra faptului că un răspuns greşit poate veni nu din neştiinţă ci din activarea unor scheme perceptive nepotrivite, activare determinată de felul în care a fost pusă întrebarea chiar de...profesor. Profesorul poate susţine percepţia corectă construind contexte care să activeze schemele potrivite.

Cunoaşterea legilor percepţiei îl poate ajuta să organizeze câmpul perceptiv al elevului astfel încât acesta să realizeze imaginea perceptivă corectă a obiectelor cu care se lucrează în cadrul predării, imagine care se constituie conform legilor gestaltiste şi legilor generale ale percepţiei. Aceste legi funcţionează şi în percepţia socială: „spune-mi cu cine te aduni ca să-ţi spun cine eşti", „cine se aseamănă se adună". Profesorul trebuie să fie conştient de faptul că şi câmpul învăţării trebuie să aibă o structură, o organizare, elevii trebuie să aibă ocazia să întâlnească „bune forme" la care se aplică legile pregnanţei (de exemplu dacă învăţătorul *predă* la o clasă primară o nouă figură geometrică şi o aşează la o distanţă considerabilă de alte *figuri geometrice*, elevul nu o va recepta ca făcând parte din acelaşi grup cu „bună formă": *clasa figurilor geometrice*).

Perceperea unui obiect (şi a informaţiei la lecţie) se realizează în etape cunoscute ca fazele percepţiei: detecţia, discriminarea, identificarea, interpretarea. Un obiect (o figură geometrică la lecţia de predare a conceptului de figură geometrică) poate fi doar *detectat* de elev în câmpul său perceptiv (i se sesizează

apariția dar elevul nu poate spune nici măcar ce *nu este* acel obiect, cu atât mai puțin *ce este*. Acesta este pragul numit *minimum vizibile*. Într-o fază ulterioară elevul poate *discrimina* obiectul respectiv de altele din câmpul său perceptiv (poate spune ce *nu este*, deci s-a atins *pragul minimum separabile*). La pragul *identificării* (numit *minimum cognoscibile)* se poate preciza *ce este* obiectul din câmpul perceptiv. În etapa finală a actului perceptiv, *interpretarea*, are loc „integrarea verbală și stabilirea semnificației obiectului perceput, a posibilității utilizării lui în activitate" (T.Crețu, 1995, p.38). Toate acestea sunt evidente în procesul *observării* care este o percepție voluntară, dirijată și pot constitui sugestii pentru profesor în demersul pe care trebuie să-l întreprindă, de formare a *spiritului de observație* la elevi. *Spiritul de observație* se formează și spontan, nedirijat, prin întâriri întâmplătoare (am fost primul care am *detectat* în vacarmul din clasă că a intrat profesorul, m-am așezat la timp în bancă și am scăpat de admonestare, deci *e bine* să am senzorii activi în orice moment). Experții în activitatea de învățare, însă, știu că formarea spiritului de observație, a deprinderilor și strategiilor explorare a câmpului perceptiv nu trebuie lăsată la voia întâmplării, a întăririlor accidentale sau vicariante. Perturbările etapelor percepției pot determina imagini perceptive deficitare și pot conduce la o procesare superficială a informației:

> "Datele realității școlare arată că numeroase erori și dificultăți ale elevilor, din toate ciclurile, în asimilarea cunoștințelor la diferite obiecte de învățământ, sunt de natură perceptivă, având la origine false discriminări și false identificări." (M.Golu, 2005, p.628).

Pentru o bună identificare este necesară o corectă discriminare anterioară a obiectelor, corpului de cunoștințe etc. Identificarea unei cunoștințe poate fi facilitată de un demers de discriminare a ei de alte cunoștințe cu care se poate confunda.

Semnalele acustice sau vizuale utilizate pentru a marca începerea unei activități, pentru a puncta un moment ale lecției sau pentru a intensifica interesul, mișcările și gesturile la care recurge pentru a produce surpriza care stârnește curiozitatea (inclusiv atenția și vigilența) reorganizează, clipă de clipă, câmpul perceptiv al elevului.

De profesor depinde ca *reorganizarea* câmpului perceptiv:

- ✓ Să susțină receptarea optimă a conținutului informațional al discursului său
- ✓ Să limiteze falsele percepții care apar atunci când informația senzorială este inadecvată sau insuficientă, atenția este parțială sau orientată greșit, efortul de detecție, discriminare și identificare a obiectelor este prea

mare pentru că modelele din câmpul perceptiv sunt prea multe şi nu pot fi interpretate.

Literatura de specialitate menţionează un construct foarte important şi pentru educaţie, cel de *stil perceptiv*. Acesta a fost identificat în contextul experienţelor lui Witkin care a observat două tendinţe polare de raportare la mediul înconjurător: dependenţa şi independenţa de câmpul perceptiv. Unii oameni percep mediul ca un tot (dependenţă de câmp perceptiv) iar alţii separă figurile de context (independenţă de câmp perceptiv). S-au identificat trei categorii ale stilului perceptiv: sincretic, analitic şi sintetic. Stilul perceptiv analitic presupune o centrare pe detaliile câmpului perceptiv deci independenţa de câmpul perceptiv. Stilul perceptiv sintetic presupune centrarea pe structura şi organizarea câmpului perceptiv (dependenţa de câmpul perceptiv). Percepţia sincretică este „globală, imediată, primitivă, confuză, nediferenţiată (...) de regulă spontană, naivă, afectivă, impregnată de impresii, emoţii de moment. Astfel de percepţii nu se întâlnesc numai la copii ca urmare a insuficienţei formării mecanismelor perceptive, ci şi la adulţii frustraţi." (Zlate, 1999, p.108).

Activitatea instructiv – educativă implică pe lângă învăţarea verbală, conceptuală şi o învăţare perceptivă. Învăţarea perceptivă se finalizează prin creşterea capacităţii de percepere, de diferenţiere, recunoaştere şi identificare a unui număr tot mai mare de stimuli din mediul extern. Profesorul poate să ajute elevul să perceapă informaţia esenţială vehiculată în cadrul lecţiei sau în cadrul comunicării din clasă, direcţionându-i atenţia spre aspectele relevante ale situaţiilor.

Ca modalităţi specifice de intervenţie pentru facilitarea învăţării perceptive se menţionează:

- ✓ iniţierea unor exerciţii speciale pentru dezvoltarea sensibilităţii absolute dar mai ales a sensibilităţii diferenţiale a principalilor analizatori;
- ✓ formarea şi exersarea unor strategii de explorare a câmpului perceptiv;
- ✓ educarea şi exersarea capacităţii de observare în câmpul perceptiv. În acest scop elevii trebuie învăţaţi să-şi fixeze scopul observării, să-şi planifice paşii explorării câmpului perceptiv, să aleagă direcţiile eficiente de explorare a acestuia (de la stânga la dreapta, de sus în jos, pe verticală, pe orizontală, pe diagonală); să caute elementele relevante ale obiectelor din câmpul perceptiv, să interpreteze adecvat atributele obiectelor percepute.

Reprezentările, imagini mentale ale obiectului (active şi în absenţa acestuia din câmpul perceptiv) „se manifestă în paralel cu percepţia. Diferitele secvenţe şi elemente ale materialului de învăţare, pe măsură ce sunt receptate, activează sau generează reprezentări suplimentare, de tip asociativ – prin asemănare, prin contrast sau contiguitate spaţio-temporală. Acestea, de regulă, facilitează

asimilarea noilor informaţii (cunoştinţe) şi asigură o bază mai largă de integrare a lor." (M.Golu, 2002, p.518). Ca imagini mentale, reprezentările sunt mai şterse, mai palide, cu claritate redusă, instabile, fluctuante, fragmentare şi lacunare, comparativ cu imaginea perceptivă a obiectelor (Ebbinghaus) dar ele „reprezintă" obiectul schematizat şi oarecum standardizat.

Profesorul care cere elevului să-şi „reprezinte" ceva trebuie să aibă în vedere aceste caracteristici ale reprezentării dar, înainte de toate trebuie să se asigure că elevii au reprezentările necesare chiar recepţiei şi cu atât mai mult înţelegerii noţiunilor pe care le predă. O experienţă perceptivă săracă, limitată, este întotdeauna însoţită de fondul minimal de reprezentări necesar însuşirii unor noţiuni elementare (elevul care nu a fost în excursii şi nu a văzut animale şi plante la un loc, în relaţia lor naturală, care nu a văzut ilustraţii cu animale şi plante din cât mai diverse zone geografice, nu-şi poate *reprezenta* flora sau fauna unei zone, cel care nu a „stricat" jucării sau aparate, nu-şi poate *reprezenta* motorul din carcasa unei maşini. Neînţelegerea unor relaţii, eficienţa scăzută în rezolvarea de probleme a unor elevi se pot datora unui fond sărac (sau insuficient activat) de reprezentări şi nu unui deficit intelectual sau unei slabe mobilizări a atenţiei.

În învăţarea şcolară, receptarea materialului se află în relaţii de interinfluenţă şi uneori circularitate cu celelalte activităţi cognitive. D'Hainaut defineşte *explorarea* ca activitate cognitivă în care „cel ce învaţă extrage dintr-o situaţie sau dintr-o structură un element, un subansamblu sau o informaţie, determinate de o condiţie dată în situaţia iniţială. A *regăsi verbele* (produs) într-un text (obiect), a căuta într-un joc demersul cel mai puţin riscant (produs) sau cel care poate aduce cel mai mult profit, *a regăsi o eroare* (produs) *într-un calcul* (obiect) sunt tot atâtea activităţi de explorare." (D'Hainaut, 1981, p. 160). Pentru realizarea lor sunt necesare alte activităţi: conceptualizare (pentru a regăsi verbele în text este necesară identificarea formelor verbale); aplicaţia (pentru găsirea erorii într-un calcul este necesară aplicarea unor operatori iar pentru găsirea demersului cel mai bine răsplătit într-un joc, este necesară aplicarea unor reguli ale jocului).

Repere pentru analiza mecanismelor de prelucrare primară a informaţiilor în contextul unor sarcini concrete de învăţare

Sensibilitatea contribuie la învăţare şi se perfecţionează prin învăţare. Parametrii fizici ai semnalelor (calitate, intensitate, durată, tonalitate afectivă) influenţează învăţarea	Structura semnalului influenţează învăţarea. Prin învăţare perceptivă se eficientizează: - detecţia - discriminarea - identificarea - interpretarea	Reprezentarea asigura trecerea de la învăţarea controlată de stimulii din mediu la învăţarea mediată de simboluri

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Chiar pot senzaţiile, ca formă atât de simplă de cunoaştere, să-mi influenţeze comportamentele complexe?

Magistrul: „Studentul în medicină studiază teoretic simptomatologia pulsului – şi se duce la patul pacientului cu toată bunăvoinţa de a o pune în practică, însă, dacă degetele lui nu ştiu să sesizeze fenomenul, studiul şi voinţa lui sunt zădărnicite. Pentru a deveni medic, îi lipseşte *capacitatea de a discrimina stimulii senzoriali*. Acelaşi lucru se poate spune şi despre *bătăile inimii*, pe care studentul le studiază în teorie, dar pe care urechea nu ştie să le *distingă*, după aceea, în practică. se poate spune şi despre *contracţii şi vibraţii*, în faţa cărora mâna rămâne nepricepută. Termometrul este cu atât mai indispensabil medicului, cu cât sistemul său cutanat s-a adaptat mai puţin la aprecierea stimulilor termici. Se ştie bine că un medic poate fi un om *învăţat* şi *foarte inteligent*, fără să fie un bun *practician*, şi că pentru a forma un bun *practician*, este nevoie de un îndelung exerciţiu. În realitate, acest *îndelung exerciţiu*, este totodată şi un tardiv şi adesea neeficace *exerciţiu al simţurilor*." (Montessori, 1977, p.167-168)

Studentul: Este foarte importantă educaţia senzorială?

Magistrul: „Educaţia estetică şi cea morală, la rândul lor, sunt legate strâns de educaţia senzorială. Multiplicând senzaţiile şi dezvoltând capacitatea de a aprecia cele mai mici diferenţe cantitative dintre stimuli, sensibilitatea devine mai fină iar satisfacţiile se înmulţesc. Frumuseţea constă în armonie, nu în contraste, iar armonia este absenţa impurităţilor; de aceea este nevoie de fineţe senzorială pentru a o percepe. Armoniile estetice din natură şi din artă scapă celui care are simţuri grosolane. Lumea este atunci mărginită şi aspră. În mediu există izvoare nesecate de bucurii estetice, pe lângă care oamenii trec indiferenţi, căutând plăcerea în senzaţiile tari şi grosolane, singurele care le sunt accesibile" (Montessori, 1977, p.169)

Studentul: Senzaţiile şi percepţiile sunt la fel la toţi oamenii?

Magistrul: „Copilul, de asemenea, nu percepe din lumea care îl înconjoară decât ceea ce, pe o bază oarecare, convine individualităţii sale de până atunci. Astfel, percepţiile copiilor la care plăcerea de a privi s-a dezvoltat în mod deosebit sunt de natură preponderent vizuală, ceea ce este cazul la majoritatea oamenilor. Alţii îşi vor satura imaginea lor despre lume cu percepţii auditive. (...) Percepţia este mai mult decât un simplu fenomen fizic, este o funcţie psihică şi, luând în considerare natura acesteia, circumstanţele, modalitatea şi

conținuturile percepției unui om, este posibil să se tragă concluzii profunde cu privire la viața sa interioară" (Adler, 1996, p.77).

➢ *Înțelegerea, condensarea informației în concepte, noțiuni, legi, principii*

În practica școlară, învățarea a fost frecvent descrisă în termeni care se referă la mecanisme cognitive ca gândirea, memoria (mai puțin dar nu complet neglijată și imaginația) sau la inteligență.

Profesorul, conștient de faptul că reușita școlară și o învățare eficientă nu se pot concepe independent de un anumit nivel de eficiență a acestor mecanisme psihice dar nu se reduce la ele, trebuie să cunoască particularitățile structurale și funcționale ale acestei categorii de mecanisme psihice pentru a optimiza învățarea.

Tipul de gândire cu care se angajează elevul în sarcina de învățare este funcție de vârsta lui, de stilul lui cognitiv dar și de particularitățile situației de învățare. Vârsta și situația de învățare în care este implicat, îi pot solicita (și prin aceasta antrena) gândirea *reproductivă*, simplistă, automatizată și stereotipizată sau gândirea *productivă*, activă și nestereotipizată. Cu cât este mai mic școlarul, cu atât este mai legat de concret și de particular, mai înclinat să identifice regularitatea în experiențele sale de viață, invarianța din cazurile particulare gândind *inductiv*. Dar, în acest fel, produsele gândirii sale au o înaltă cotă de probabilitate. Dacă este ajutat să-și reducă gradul de incertitudine cu privire la ele, riscul de a cataloga ca regularitate o asociere întâmplătoare de proprietăți este mai mic. Așa învață să extragă un adevăr particular dintr-unul general (gândire *deductivă)*. Cu cât este mai mic școlarul (sau în vârstă dar „novice" în activitatea de învățare) cu atât situațiile concrete de învățare în care este implicat trebuie să respecte predispoziția lui pentru inferențele trăite și raționamentele materiale (nu pentru cele formale). Cu cât este mai mic sau mai puțin „antrenat" în activitatea de învățare, cu atât are mai puține resurse de a gândi *analogic*, de a emite ipoteze pornind de la asemănările constatate între lucruri și fenomene, extrem de diferite ca natură. Gândirea *laterală*, definită De Bono, ca set de tehnici sistematice utilizate pentru schimbarea conceptelor și producerea unora noi este cel mai greu de surprins la elevii de vârstă școlară mică. Pentru că stăpânirea unui algoritm aduce un plus de siguranță și de încredere în propriile forțe, elevul mic și cel nesigur pe el, vor mai predispuși să învețe serii de algoritmi de tratare a cunoștințelor deci vor beneficia mai mult de sarcini de învățare puternic structurate decât de sarcini de învățare nestructurate. O sarcină de învățare nestructurată, flexibilă, oferită din buna și lăudabila dorință a profesorului de a stimula flexibilitatea mentală a elevului, oferită unui elev care din nesiguranță (sau din prea puțină experiență) este mai

atras de algoritmi, îl va împiedeca să înveţe şi „puţinul" pe care l-ar învăţa într-o sarcină bine structurată. Predispoziţia pentru algoritmizare (gândirea *algoritmică)* are un rol pozitiv până la un punct, până la achiziţionarea masei necesare de algoritmi bazali pentru o rapidă, eficientă şi economicoasă orientare în sarcinile de învăţare curente. Energia psihică investită în inventivitatea specifică copilului nu trebuie consumată în „reinventarea roţii", roata şi funcţiile ei au devenit „algoritmi" şi în mod natural, copilul este tentat să îi aplice ca atare. El trebuie ajutat să-şi dezvolte tendinţa firească spre o gândire flexibilă, plastică, asociată cu atitudini de iniţiativă, spre independenţă şi inventivitate (Gândirea *euristică)* în sarcini de învăţare care în condiţii naturale, nu au soluţii algoritmice. El trebuie îndrumat, în primul rând, să *sesizeze diferenţa* dintre o soluţie algoritmică şi una euristică, să *conştientizeze* faptul că există probleme care se pot rezolva algoritmic (şi aceasta înseamnă economie de timp, energie şi efort) şi probleme care nu au soluţii şi acestea trebuie găsite *gândind* euristic. Conştientizarea propriei eficienţe în situaţii neobişnuite, incerte, se învaţă prin implicarea directă în acest gen de situaţii. Situaţiile în care elevul trebuie să parcurgă drumul de la unitate la diversitate, de la sintetic la analitic, să combine elementele pentru a obţine cât mai multe variante, să exploreze şi să activeze cât mai multe structuri verbale şi figurale solicită şi dezvoltă gândirea *divergentă.* Situaţiile în care elevul este solicitat să se deplaseze de la diversitate la unitate, să găsească asemănări, să formeze o clasă din mai multe obiecte, să identifice relaţii logice şi unic determinate între informaţii, solicită şi dezvoltă gândirea *convergentă.*

D'Hainaut vorbeşte de *mobilizare* ca activitate în care elevul trebuie să extragă din propriul repertoriu cognitiv un anumit produs şi distinge două modalităţi în această activitate, *mobilizarea convergentă* (furnizarea unui singur produs sau unui număr mic de produse, care satisfac condiţiile respective) şi *mobilizarea divergentă* (furnizarea unui număr mare de produse, care satisfac condiţii puţin restrictive). În exemplul autorului, găsirea unei rime într-un poem cere mobilizare convergentă iar căutarea unor mijloace pentru a exprima bucuria, mobilizare divergentă.

O altă modalitate de gândire foarte productivă şi în învăţarea şcolară este *gândirea critică*, pentru formarea şi dezvoltarea căreia o serie de specialişti recomandă antrenarea elevilor în:

1. *definirea şi clarificarea problemelor* (identificarea temei centrale a problemei, sesizarea asemănărilor şi deosebirilor dintre datele problemelor, determinarea relevanţei informaţiilor, formularea întrebărilor potrivite);
2. *evaluarea informaţiilor în funcţie de* problemă (verificarea consistenţei datelor, identificarea asumpţiilor nestatuate, recunoaşterea stereotipiilor şi clişeelor, recunoaşterea factorilor emoţionali);

3. *rezolvarea de probleme/configurarea concluziilor* (recunoaşterea adecvării datelor şi predicţia consecinţelor probabile) (Woolfolk, 1998)

Pentru solicitarea gândirii, elevului, în ansamblu, sunt recomandate ca procedee de lucru ale profesorului:

- ✓ recursul la fondul de reprezentări şi cunoştinţe empirice ale elevilor;
- ✓ utilizarea unui material intuitiv variat care să susţină identificarea însuşirilor esenţiale ale obiectelor cu care se lucrează în timpul lecţiei;
- ✓ crearea de oportunităţi pentru *manipularea* obiectelor, pentru contactul direct şi individual cu acestea; precizarea conţinutului fiecărei noţiuni şi formularea verbală clară a acestuia; includerea noţiunilor noi în structura ierarhică de noţiuni deja existente în baza de date a elevului;
- ✓ aplicarea noţiunilor predate la rezolvarea unor probleme practice; facilitarea generalizărilor şi abstractizărilor; formarea operatorilor de bază ai înţelegerii; inducerea de situaţii problematice (P.Popescu Neveanu, 1987, p.104)

Prin *conceptualizare*, în învăţarea în şcoală, D'Hainaut defineşte o operaţie cognitivă în care obiectul activităţii celui educat este un constituent al unei clase (unul dintre elementele sale, *numele său, criteriul* său de definire) iar *produsul* este *clasa* (reprezentată prin unul sau mai multe dintre elementele sale, prin numele clasei sau prin criteriul care o defineşte), fapt ce se realizează prin operatori ca *structura de atribute ale clasei, definiţia* sau *algoritmul de identificare*. Autorul menţionează două modalităţi de conceptualizare, *conceptualizarea sintetică sau extensivă* (gruparea în acelaşi ansamblu şi sub aceeaşi denumire a obiectelor diferite, aparţinând aceleiaşi clase) şi *conceptualizarea analitică sau comprehensivă* (decuparea dintr-o clasă mai largă a unui sub-ansamblu, plecând de la un criteriu de definire sau de la un algoritm de identificare. (D'Hainaut, 1981).

Considerăm că pentru învăţarea şcolară este mai propriu termenul utilizat de D.Ausubel, de asimilare a noţiunilor decât cel de conceptualizare. Sigur, asimilarea noţiunilor presupune activitatea gândirii de conceptualizare dar conceptualizarea nu este identică cu asimilarea noţiunilor.

Abordarea clasică a predării conceptelor sugerează prezentarea unei mari varietăţi de exemple din clasa respectivă de obiecte, astfel ca elevii să sesizeze că atributele relevante ale acestora rămân constante, în timp ce atributele lor nerelevante se schimbă. La predarea conceptelor se utilizează şi descrierea verbală şi imaginile pentru a creşte numărul de indicii disponibile pentru reamintirea lor. Este mai uşor să se găsească o imagine percutantă pentru conceptele concrete decât pentru cele abstracte (pentru conceptul de fruct decât pentru cel de democraţie). Un concept abstract poate fi făcut mai concret prin utilizarea analogiilor (o comparaţie între două obiecte ale căror asemănări

şi deosebiri sunt cunoscute deja, de exemplu balanţa pentru noţiunea de justiţie). Un elev poate fi capabil să dea o definiţie unui concept dar nu şi să includă un nou exemplar al obiectelor încadrate în categoria respectivă, ceea ce înseamnă că respectivul concept are un nivel de generalizare mai redus.

Specialiştii sugerează diverse procedee pentru predarea conceptelor iar practicienii pot găsi multe altele în activitatea lor, în funcţie de natura conceptelor şi de structurile cognitive ale elevului. Astfel, se recomandă:

1. focalizarea atenţiei elevilor asupra atributelor definitorii sau prototipale ale exemplelor şi nonexemplelor (cazurilor care intră în categoria desemnată de conceptul respectiv şi a celor care nu intră);
2. prezentarea de exemple reprezentative (prototipale) memorabile pentru respectiva clasă de obiecte;
3. prezentarea cât mai multor exemple şi nonexemple de obiecte care intră în clasa desemnată de concept şi din cât mai variate zone ale cunoaşterii senzoriale;
4. clasificarea unei mari varietăţi de noi exemple căutate şi găsite de elev, după cât mai multe criterii (care sunt şi atribute definitorii ale acelor obiecte);
5. clasificarea unei mari varietăţi de perechi exemplu / nonexemplu foarte asemănătoare (diferite printr-un singur atribut) ale obiectelor din clasa de obiecte desemnate de concept;
6. crearea unei taxonomii a conceptelor relaţionate ((Hamilton, Ghatala, 1994, pp.157 - 166)

Aplicarea acestor sugestii şi identificarea altor procedee de stimulare a activităţii de conceptualizare a elevului solicită profesorul:

- ✓ Să fie receptiv la nivelul de dezvoltare al gândirii copilului, adică să prezinte materialul de învăţat în forma adecvată acestui nivel;
- ✓ Să creeze copilului oportunităţi pentru a conceptualiza ţinând cont de capacitatea lui de conceptualizare (în stadiul operaţiilor concrete, de exemplu, aceasta este legată de activitatea lui fizică deci are nevoie de probleme legate de experienţa lui concretă).

➢ *Stocarea şi actualizarea cunoştinţelor în învăţarea şcolară*

Identificată frecvent cu învăţarea, mai ales în sistemul de instruire tradiţional, memorarea a făcut obiectul a numeroase cercetări, atât sub aspectul proceselor ei (întipărirea, stocarea, reactualizarea) cât şi sub alte aspecte ca baza ei neurofiziologică şi chimică, mecanismele, legile, formele şi conţinuturile ei.

Profesorul trebuie să fie în permanenţă conştient de faptul că în învăţarea şcolară, memoria este o condiţie pe care se sprijină învăţarea, nu singura, şi că prin învăţare, se dezvoltă la rândul ei.

Elevul se angajează în activitatea de învățare cu anumite competențe și anumite performanțe sub aspect mnezic, unele determinate ereditar, altele funcție a experienței lui personale. El are un anumit volum ale memoriei (cât poate stoca), o anumită elasticitate, și suplețe (cât poate uita din informația stocată dacă aceasta nu mai este utilă și cum o poate reorganiza pe cea veche ca s-o facă utilă), un tempou propriu de întipărire și reactualizare a informației stocate, o anumită stabilitate în păstrarea informațiilor, anumite preferințe în raport cu materialul memorat. Acestea prezintă o largă plajă de variabilitate (în funcție de vârstă, de tip de personalitate și de exercițiu). Se cunoaște că memoria semantică (a semnificațiilor) la elevii de vârstă școlară mică are particularități care se răsfrâng asupra capacității de rezolvare de probleme și se află în raporturi speciale cu memoria pentru imagini, inclusiv cu memoria episodică. S-a dovedit experimental superioritatea memoriei imaginilor față de memoria cuvintelor și a reamintirii cuvintelor concrete în raport cu reamintirea cuvintelor abstracte. Legile memoriei prezentate anterior reglează și activitatea de memorare în învățare (un material mai mare ca volum se memorează mai greu decât unul mic ca volum, materialul organizat, structurat, logic, se memorează mai repede și mai bine decât materialul neorganizat, fără sens logic, un material familiar este mai bine memorat decât unul nefamiliar sau un material este mai reținut dacă este interesant (Zlate, 1987, 1999, 2000).

Cea mai bună *engramare* (întipărire) are loc pe baza nivelului profund de tratare a informației de aceea atenția cadrului didactic trebuie să se îndrepte înspre crearea la elevi a deprinderii de a introduce informația în memorie după o schemă logică. *Retenția* poate fi sprijinită de punctarea la noile informații a ceea ce este similar cu activitățile familiare elevului ca și de codarea modelului nou în imagini sau simboluri verbale (utilizarea liniilor de subliniere sau de indicare a direcției. (Hamilton, Ghatala, 1994, p.305)

Reactualizarea informațiilor (recunoaștere, reproducere, reamintire) este influențată de modul în care au fost acestea engramate și organizate pentru păstrare. Prin *reproducere* în învățarea școlară, D'Hainaut înțelege „activitatea cognitivă cea mai elementară" care presupune un răspuns identic cu cel învățat la un obiect asemănător cu cel întâlnit în cursul învățării (de exemplu a răspunde cu numele capitalei unei țări dacă elevul l-a învățat (l-a citit) anterior la întrebarea care este capitala țării), activitate care se realizează prin „operatori de identitate, de discriminare și de legătură de tipul S-R" (D'Hainaut, 1981, p.157)

Raportul recunoaștere/reproducere în reactualizarea informației poate susține sau limita învățarea. Recunoașterea informațiilor se face mai ușor decât reproducerea lor dar poate opri învățarea la un nivel superficial de tratare a informației. Elevul care recunoaște o informație crede deseori că o poate și reproduce și nu mai face eforturi pentru fixarea ei mai trainică în memorie.

O problemă importantă cu care se confruntă cel care învaţă este diferenţa dintre productivitatea memoriei figurative şi a celei verbale. Încă din antichitate (Quintilian, în „Retorice către Herennius", cf. Lieury, 1980) s-a remarcat faptul că memoria imaginilor pare superioară memoriei cuvintelor. Studii contemporane par să susţină acest lucru experimental. Ducharme şi Fraisse (1965) au comparat memoria a 25 de cuvinte concrete (coş, bomboană, pară, leu, scaun, etc.) o dată cu memoria desenelor echivalente şi, o dată cu memoria pentru desenele denumite cu voce tare. Au constatat că situaţia „desen-denumire" dădea rezultate superioare faţă de situaţia „numai desen", şi că ambele erau superioare situaţiei numai „cuvânt". Concluzia lor a fost că „imaginea evocă imediat cuvântul şi situaţia în care se prezintă imaginea singură este echivalentă cu cea în care se prezintă imaginea împreună cu cuvântul" (Ducharme şi Fraisse, 1965). Michel Denis Pierrette de Paqueville (1976) au arătat pe un ecran unui grup de subiecţi o listă de acţiuni (într-un timp constant de cinci secunde), altui grup aceleaşi acţiuni dar sub formă de fraze („Femeia lipeşte un timbru", „Fata ascute un creion"), altui grup acţiunile sub forma unui film şi altuia sub forma a trei fotografii extrase din film şi reprezentând trei etape ale acţiunii, sub forma unei poze colorate sau a unui desen. Şi în aceasta experienţă reamintirea a fost mai bună pentru situaţiile în care imaginea a fost asociată cu cuvântul decât pentru imaginea singură şi ambele mai bune faţă de imaginea în care s-au arătat cuvintele izolate.

Profesorul care doreşte să asigure funcţionarea optimală a memoriei elevilor, pe lângă repetarea şi revederea informaţiilor predate, îi ajută să separe esenţialul de neesenţial, să-şi focalizeze atenţia pe informaţiile importante, să relaţioneze noile informaţii cu cele vechi, să integreze noile informaţii printre cele deja familiare.

Ca metode utile în acest dificil demers sunt recomandate:

- ✓ Prezentarea unui material foarte clar organizat, structurat în părţi accentuate, după un plan evident;
- ✓ Inventarierea informaţiilor din noul material în legătură cu obiectivele lecţiei; fixarea şi informarea elevilor cu privire la scopul activităţii;
- ✓ Repetarea şi accentuarea informaţiilor importante după anumite repere, mnemoscheme sau mediatori (sublinieri în text, rezumate, scheme grafice);
- ✓ Solicitarea elevului să reproducă prin parafrază informaţia, să adnoteze, coloreze sau sublinieze anumite informaţii în asociere cu activităţi de clasificare, ordonare, seriere);
- ✓ Informarea elevilor cu privire la intervalul de timp după care se va face testarea corectitudinii şi completitudinii corpului de informaţii stocate;
- ✓ Testarea scurtă dar frecventă a cunoştinţelor;

- ✓ Obişnuirea elevilor în a-şi pune singuri întrebări scurte de verificare;
- ✓ Consilierea membrilor familiei în a ajuta elevul să aplice şi să-şi reamintească acasă diferite informaţii şi în a deveni un fel de antrenori ai memoriei elevului (Woolfolk, 1998, p.254)

Reactualizarea informaţiei păstrate în memorie este facilitată de aşa numitele *mnemotehnici* sau proceduri specifice care fac materialul mai uşor de memorat (unele dintre ele descoperite şi utilizate încă din antichitate). Astfel se menţionează: rimele, tehnica primei litere, tehnica cuvintelor-ancoră, a cuvintelor cheie, a localizării. Unele mnemotehnici sunt mai eficiente în raport cu un anumit tip de informaţii (cuvintele ancoră şi localizarea sunt recomandate pentru reamintirea unor informaţii într-o anumită ordine; cuvintele-cheie pentru reamintirea asociaţiilor dintre informaţii; tehnica formării de cuvinte din iniţialele altor cuvinte, de gen ROGVAIV pentru mărirea volumul de informaţii stocate).

Pentru combaterea uitării cel mai frecvent se foloseşte repetiţia (repetitio ist mater studiorum) ceea ce face din problema exerciţiului, a repetării informaţiilor receptate în contextul activităţii didactice, o problemă importantă pentru optimizarea învăţării şcolare.

Scăderea interesului pentru exerciţiu în practica actuală a predării-învăţării, nu scuteşte profesorii de întrebări cu privire la structura acestuia şi cum poate fi ea optimizată, la frecvenţa exersării, la etapele ei, la raportul parte/întreg al corpului de informaţii repetate, la raportul exersare eşalonată/exersare comasată, raportul exersare prin seminarizare sau prin recapitulare, la raportul exersare prin răspunsuri explicite/exersare prin răspunsuri implicite sau la raportul reactualizare în formele ei „din cap"/reactualizare prin parafrază (Ausubel, Richardson,1981, pp.322-356). Ebbinghaus a experimentat pe el însuşi cu privire la uitare, învăţând cuvinte fără sens. El a ajuns la două concluzii majore: 1. o dată învăţat ceva, acesta nu este uitat în aceeaşi rată, cea mai mare parte din ceea ce se uită pierzându-se foarte repede, restul mai lent; 2. la învăţarea unui material nou este mai eficient exerciţiul eşalonat decât cel comasat.

În ce priveşte, atât utilizarea calităţilor memoriei elevului cât şi optimizarea funcţionalităţii ei, M.Zlate enumeră câteva „sarcini pentru profesor":

- ✓ să valorifice formele productive ale memoriei elevului;
- ✓ să solicite în mod diferenţiat, conform sarcinilor de învăţare memoria mecanică şi memoria logică;
- ✓ să convertească formele de memorare mai puţin productive în forme productive;
- ✓ să utilizeze în mod adecvat factorii care determină memorarea;
- ✓ să respecte şi să faciliteze modul lor de interacţiune; să satisfacă atât condiţiile memoriei imagistice cât şi pe cele ale memoriei verbale;

✓ să eficientizeze memoria voluntară prin fixarea şi informarea elevului asupra scopului memorării şi a intervalului de timp pentru care este necesară stocarea informaţiei.(Zlate, 1987)

➢ *Utilizarea informaţiilor şi transferul lor în condiţii apropiate de cele de la lecţie sau într-un context nou*

Un aspect deosebit de important al învăţării şcolare, frecvent studiat şi încă dezbătut, atât din perspectivă psihologică cât şi din perspectivă pedagogică este cel al aplicării cunoştinţelor însuşite în sarcinile de învăţare în alte contexte, cu diferite grade de asemănare cu cele în care au fost însuşite.

„Este o supoziţie a şcolii că învăţătura primită aici va fi utilizată în alte contexte atunci când absolventul îşi va trăi propria viaţă" (Ausubel, Richardson, 1981, p.166).

Acest aspect aduce în discuţie problema transferului în învăţare. Conceptul de transfer se referă la influenţa învăţării anterioare asupra performanţei într-o situaţie nouă. Literatura de specialitate conţine o serie de informaţii cu privire la formele acestuia şi la specificitatea lor în raport cu diferitele discipline de învăţământ. Transferul pozitiv constă în facilitarea performanţei în noua situaţie de către experienţa anterioară iar cel negativ sau interferenţa în inhibarea performanţei în noua situaţie de către experienţa anterioară. Studiul transferului s-a făcut în condiţii în care se învaţă două sarcini, sarcina A şi sarcina B. Grupul experimental învaţă întâi sarcina A apoi sarcina B; Grupul de control învaţă doar sarcina B. S-au măsurat răspunsurile corecte, erorile, rata învăţării şi alţi indici la cele două grupuri, în sarcina B (Oleron, 1968, pp.121 – 177)

D'Hainaut (1981) descrie *aplicaţia cognitivă* drept activitatea prin care elevul răspunde cu ceea ce a învăţat la întrebarea profesorului despre ceea ce a învăţat, prin punerea în relaţie a două obiecte diferite, aparţinând a două clase diferite. Se obţine astfel un produs aparţinând aceleiaşi clase sau unor clase diferite (de exemplu efectuarea unei adunări a două numere formate din trei cifre). Cele mai multe aplicaţii se fac în contextul *rezolvării de probleme.*

Educarea gândirii elevilor se face în principal în procesul participării active la soluţionarea de probleme deci problematizarea şi învăţarea prin descoperire sunt esenţiale în predare. Ele iau mai mult timp faţă de expunere dar respectă dreptul elevului de a greşi pe parcursul rezolvării unei sarcini şi de a învăţa din propriile greşeli. De asemenea asigură formarea unor aptitudini cognitive ca a observa şi a explica, a investiga şi construi, a explora şi descoperi, a inventa şi testa ceea ce înseamnă că pun accentul pe procesul cunoaşterii şi nu pe produsul ei.

Pentru dezvoltarea capacității elevului de a rezolva probleme, specialiștii recomandă profesorului:

- ✓ să întrebe dacă s-a înțeles problema, să se asigure că elevii pot separa informațiile relevante de cele nerelevante;
- ✓ să vizualizeze problema prin diagrame sau desen;
- ✓ să încurajeze privirea problemei din diferite unghiuri;
- ✓ să sugereze diferite posibilități de rezolvare apoi să întrebe elevii dacă pot găsi și altele;
- ✓ să implice elevii în situații care să ceară confruntarea unor puncte de vedere diferite (pe care să le apere sau combată);
- ✓ să sprijine elevii să dezvolte căi sistematice de evaluare a alternativelor;
- ✓ să ceară elevilor să explice pașii făcuți pentru rezolvarea problemei;
- ✓ să ofere credite parțiale pentru răspunsurile bune comparativ cu cele greșite;
- ✓ să nu dea prea multe chei de rezolvare pentru a-i lăsa pe elevi să gândească dar să nu-i lase prea mult timp să caute soluțiile de rezolvare pentru a nu-și pierde interesul pentru aceasta;
- ✓ să recurgă la imaginația copilului.

Erorile copilului în rezolvarea de probleme nu trebuie tratate global ci în funcție de cauza lor primordială deoarece răspunsul poate fi greșit pentru că a fost citit incorect un enunț sau un cuvânt –cheie sau pentru că raportarea s-a făcut la o informație neadecvată.

Activitățile cognitive, ca orice activitate, utilizează o serie de strategii a căror cunoaștere de către profesor îl ajută în demersul dificil de a-l ajuta pe elev nu doar *să gândească* ci și de a-l *învăța să gândească*. Conștientizarea, autocunoașterea, controlul acestor strategii intră în componența unei structuri cu mare impact asupra eficienței cunoașterii și anume metacogniția.

R. Gagné face referire la *strategiile cognitive* ca la una din cele cinci principale „clase ale rezultatelor învățării în cadrul programelor instrucționale" (Gagné, 1975, p.3) celelalte patru fiind: cunoștințele, deprinderile intelectuale, atitudinile și deprinderile motorii. În concepția autorului, deprinderile intelectuale asigură realizarea rapidă a unei performanțe, fără să se mai recurgă la un set de reguli, interacționează la un nivel foarte înalt, ajungând să elaboreze structuri intelectuale interne de tip cumulativ (de genul substituirii valorilor numerice prin litere), pot fi definite în termeni operaționali (pot fi puse în relație cu o clasă de performanțe de genul „este capabil să"), pot fi observate direct, au multiple posibilități de transfer, pot fi învățate în perioade de timp relativ scurte. Pentru descrierea deprinderilor intelectuale, în definițiile obiectivelor comportamentale, pot fi utilizate verbe precum: discriminează, identifică, clasifică, demonstrează, generează, elaborează (inventează), enunță, execută, alege iar „Învățarea lor

începe din primele clase cu cei 3 R (*wReiting; Reading; aRithmetic*) şi progresează la orice nivel compatibil cu interesele individului sau cu limitele capacităţii sale intelectuale" (Gagné, 1975, p. 34).

„Strategie cognitivă va fi folosit pentru a desemna operaţiile şi procedurile pe care elevul le foloseşte pentru a achiziţiona, reţine şi regăsi diferite tipuri de cunoştinţe şi performanţe. Aceste operaţii şi proceduri pot consta în procesarea cognitivă a informaţiei, cum este imageria mentală (*mental imagery*) sau pot fi controlate cognitiv ca în răsfoirea unei cărţi pentru a identifica punctele esenţiale" (Rigney, în: O'Neil, 1978, p.165).

Expresiile comportamentale enumerate mai sus depăşesc domeniul activităţilor gândirii şi al procesării informaţiei (cogniţiei) şi pot fi considerate ca exprimând activitatea de învăţare. Considerăm că, atunci când se menţionează că strategia cognitivă implică capacităţi de reprezentare (a citi, a imagina, a vorbi, a scrie, şi a desena), capacităţi de selecţie (atenţia şi intenţia), capacităţi de autodirijare (autoprogramarea şi automonitorizarea), activitatea de învăţare nu mai este limitată la unul din elementele ei fundamentale (cogniţia).

Formarea, antrenarea şi perfecţionarea strategiilor cognitive s-a bucurat de un accent deosebit în cercetarea deceniului 7 al secolului XX când au proliferat programele de educaţie cognitivă în care sunt utilizate frecvent concepte ca „optimizarea proceselor cognitive", „automatizarea strategiilor şi proceselor cognitive", „antrenament al inteligenţei"; „potenţial de învăţare"; „strategii cognitive"; „capacitate de învăţare"; „strategii de învăţare" (Zlate, 1999).

Se acceptă că elevul poate accede la strategiile cognitive, atât în cadrul sistemului instructiv cât şi prin autoinstruire. Într-o situaţie particulară de învăţare, el poate conştientiza, printr-o întărire întâmplătoare, că a utilizat o anume strategie. Dar dacă întărirea nu are loc, strategia, utilizată întâmplător, nu se va conştientiza ceea ce înseamnă că ulterior ea va fi folosită tot prin hazard, nu conştient şi voluntar.

Unii teoreticieni par să acorde prioritate strategiilor cognitive ca obiectiv al instruirii (de exemplu Bruner) şi au în vedere planificarea secvenţelor de instruire astfel încât cei care învaţă să-şi perfecţioneze strategiile cognitive de receptare, de codificare a informaţiei verbale, de stocare şi regăsire. Dar, „planurile de învăţare a unor astfel de strategii par să necesite organizarea unei mari varietăţi de situaţii practice pe o perioadă de mai multe luni" observă unii analişti ai acestei opinii (Gagné, 1977, p.21).

J.W.Rigney realizează un inventar al variabilelor de bază în domeniile care trebuie interrelaţionate în proiectarea unui sistem de instruire care urmăreşte explicit să înveţe elevii să folosească mai eficient operaţiile de procesare cognitivă

în achiziționarea, reținerea și regăsirea informației, specifice învățării umane complexe. Ca variabile menționează:

1. strategiile cognitive, stabilite pe baza resurselor de procesare care sunt a. reprezentaționale (cuvinte, imagini) ; b. selecționale (atenție, intenții) și c. autodirecționale (autoprogramare, automonitorizare);
2. aplicații ale strategiilor cognitive, care sunt stabilite pe baza sarcinilor de orientare (instrucții, explicații, întrebări);
3. blocurile de conținuturi care pot fi: a. informații (narațiuni, explicații, reprezentări, proceduri); b.performanțe (semantice sau motrice, de nivel elementar sau înalt) (Rigney, în: O'Neil, 1978, p.193).

Înainte de nivelul de dezvoltare operațional-formal elevilor li se vor prezenta conceptele noi prin folosirea unor obiecte concrete; se va lucra cu ei pe baza dialogului, a întrebărilor care le stimulează activismul în procesul de învățare. Controlul stabil într-o situație de învățare li se va pretinde atunci când sunt apți să facă față conceptelor implicate, pentru că altfel, alături de confuzie, copilul va resimți și un disconfort care îi va afecta asimilarea acelor concepte. În stadiul operațiilor formale, copilul poate să raționeze ipotetic și în absența materialul concret. El recurge la o ipoteză o testează pentru a alege soluția optimă dintre mai multe posibile. Pentru a-l ajuta în formarea conceptelor el trebuie învățat să facă ipoteze.

Sistemul instructiv conduce elevul în a-și folosi resursele specifice de procesare astfel încât să răspundă sarcinii de învățare. Una dintre aceste resurse s-a dovedit a fi stilul lui cognitiv. Hunt (1978) a arătat că elevii cu nivel conceptual jos profită mai mult de situații puternic structurate iar elevii cu nivel conceptual înalt profită mai mult de situații mai slab structurate dar că nu sunt afectați fundamental de gradul de structurare a situațiilor. Kogan (1983) și Caplan (1988) au observat că elevii devin din ce în ce mai reflexivi pe măsură ce se dezvoltă și că elevii mai reflexivi au performanțe școlare mai bune. S-a constatat că profesorii consideră elevii inteligenți - impulsivi mai inteligenți decât sunt în realitate și pe cei impulsivi - slabi, mai slabi decât sunt în realitate fapt ce atrage atenția asupra identificării unor metode de includere a intuițiilor și observațiilor despre stilul cognitiv al elevilor în optimizarea învățării în școală.

Observația că *abilitățile metacognitive* ale individului, încep să se dezvolte în jurul vârstei de 5-7 ani și se dezvoltă pe parcursul școlarității a orientat interesul, mai ales al cercetătorilor, înspre metodele de dezvoltare a acestora.

În ce privește metamemoria o serie de cercetări (Speer și Flawell,1979, Flawell și Kreuzer, 1975, Kail, 1990) au demonstrat că elevii pot fi învățați, încă din primele clase, să-și construiască reprezentări realiste despre capacitatea memoriei lor de lucru, să înțeleagă că recunoașterea este mai ușoară decât reproducerea., că reproducerea prin parafrază a unei povestiri este mai ușoară

decât reproducerea ei cuvânt cu cuvânt, că pe măsură ce creşte intervalul dintre învăţare şi reactualizare, reactualizarea este mai dificilă, să estimeze dificultăţile sarcinilor de memorat. (Hamilton, Ghatala, 1994, p.132). Este adevărat, că speranţa că eficienţa învăţării creşte foarte mult dacă elevii sunt învăţaţi, explicit, să facă aceste lucruri, nu a fost întotdeauna răsplătită, dar includerea în programele şcolare a unor obiective de acest gen a flexibilizat metodele de predare.

Repere pentru analiza mecanismelor de prelucrare secundară a informaţiilor în contextul unor sarcini concrete de învăţare

Formele gândirii (divergentă/convergentă; reproductivă/ productivă/ critică inductivă/ deductivă/ analogică algoritmică/ euristică verticală/laterală) determină tot atâtea niveluri calitative ale învăţării	⟷ Formele memoriei (mecanică/logică, de lungă durată/de scurtă durată episodică/ semantică explicită/implicită cognitivă/afectivă/ motrice) influenţează cantitatea şi calitatea învăţării	⟷ Formele imaginaţiei (voluntară/ involuntară; pasivă/ activă;artistică/ tehnico-ştiinţifică; plastic-vizuală/ auditiv-motrică; reproductivă/ creatoare configurează diferite forme şi niveluri ale învăţării

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Care este diferenţa dintre inteligenţa senzorio-motorie şi gândirea logică, formală?

Magistrul: „Asimilarea şi acomodarea perceptivă nu presupun, astfel, decât un schimb direct pe traiectorii rectilinii. Deprinderea cunoaşte traiectorii mai simple, dar mai scurte, stereotipe şi cu sens unic. Inteligenţa senzorio-motorie introduce reveniri şi ocoluri; ea atinge obiectul în afara câmpului perceptiv şi a itinerariilor obişnuite şi extinde astfel distanţele iniţiale în spaţiu şi timp, dar rămâne limitată la câmpul acţiunii proprii. O dată cu începuturile gândirii reprezentative şi, mai ales, o dată cu progresul gândirii intuitive, inteligenţa devine capabilă să evoce obiectele absente şi, prin urmare, să se ataşeze de realităţi invizibile, trecute şi, în parte, viitoare. Dar ea nu operează încă decât cu figuri mai mult sau mai puţin statice, imagini pe jumătate individuale, pe

jumătate generice în cazul preconceptului, configurații reprezentative de ansamblu tot mai bine articulate în perioada intuitivă, dar tot figuri, adică instantanee prinse asupra realității în mișcare (...) gândirea intuitivă oferă, astfel, o hartă a realului (ceea ce n-ar putea face inteligența senzorio-motorie, angajată direct în realul apropiat), dar deocamdată o hartă în imagini, cu mari spații albe și fără destule coordonate pentru a trece de la un punct la altul. O dată cu grupările de operații concrete, aceste figuri se dizolvă, sau se contopesc, în planul de ansamblu și un progres decisiv are loc în cucerirea distanțelor și în diferențierea traiectoriilor: gândirea nu mai sesizează stările sau itinerariile fixe, ci transformările înseși, așa ca de la un punct să se poată trece întotdeauna la un altul și invers. Întreaga realitate devine astfel accesibilă.(...) o dată cu operațiile formale, realitatea este chiar depășită, deoarece universul posibilului se deschide pentru construcție iar gândirea devine liberă față de lumea reală. Creația matematică este o ilustrare a acestei din urmă puteri." (Piaget, 1998, pp.129-130)

2.3.3. Stimularea și energizarea activității de învățare în școală

Motivația este apreciată ca „al doilea factor de bază al randamentului școlar, influența sa asupra învățării rivalizând cu aceea exercitată de aptitudini", D.P.Ausubel și F.G.Robinson (1981). Autorii identifică în motivația realizărilor în mediul școlar, cel puțin trei impulsuri componente:

1. componenta centrată în jurul trebuinței de a cunoaște care dă naștere la impulsului cognitiv, orientat în întregime spre sarcina didactică;
2. componenta reprezentată de trebuința de afirmare a eului, randamentul școlar ridicat fiind cel mai bun mod de a o satisface, componentă orientată atât spre sarcinile școlare sau prestigiu cât și spre obiective viitoare mai înalte;
3. componenta centrată pe trebuința de afiliere orientată spre realizări care asigură individului aprobarea din partea altora (individ sau grup).

Toate structurile motivaționale, de la trebuințele descrise în piramida trebuințelor a lui Maslow, până la convingeri și idealuri (pe măsură ce se formează) stimulează activitatea de învățare. Nevoia copilului de siguranță, de protecție (împotriva obiectelor și situațiilor amenințătoare sau doar necunoscute) poate determina comportamente imprevizibile. Copiii sunt susceptibili la nefamiliar, la necunoscut iar experiențele deschise, ambigui (cum sunt unele experiențe din școală) constituie o amenințare la adresa siguranței lor. Acest fapt îi determină să-și caute refugiul în rutină. Maslow consideră preferința copiilor pentru rutină, pentru ritmuri uniforme de viață, o expresie a nevoii lor de siguranță. Inconsecvența așteptărilor și pretențiilor părinților sau profesorilor față de copil afectează această nevoie de securitate personală, creează sentimentul

insecurității. O altă nevoie bazală a omului, nevoia de apartenență, de afiliere, de a da și primi iubire, activează resurse nebănuite de implicare în activitatea școlară. Părinții și profesorii pot să producă prin lipsă de afecțiune, sentimente de insecuritate asemănătoare celor trăite de amenințarea cu izolarea socială. Nevoia de realizare a propriului potențial (conform lui Maslow, ceea ce omul poate fi, el trebuie să fie) este o nevoie care trebuie să fie în permanență în atenția părinților și profesorilor. Aceștia trebuie să descopere și să încurajeze în fiecare copil nevoia de dezvoltare a stimei de sine și a autorealizării.

Principalele nevoi de care trebuie să se țină seama în dinamizarea activității de învățare în școală sunt:

- ✓ nevoia de stimulare (de a avea un mediu bogat în stimuli);
- ✓ nevoia de competență și compatibilitate cu mediul (efortul depus pentru competență a fost numit *effectance* – un proces care se soldează cu sentimentul eficacității);
- ✓ nevoia de apartenență (*need to belong*) similară celei denumite de H.A.Murray (1938) nevoie de afiliere (*need for affiliation - nAff*) care susține comportamente ca prietenia, cooperarea, socializarea;
- ✓ nevoia de atenție;
- ✓ nevoia de realizare (*need for achievement- nAch*) care susține comportamente ca ambiția, competitivitatea, autoperfecționarea (self-improvement);
- ✓ nevoia de autoactualizare (de a găsi mijloace din ce în ce mai adecvate de autoexpresie, de realizare a propriului potențial, de a crește eficiența și competența, de a fi creativ, de a dezvolta roluri din ce în ce mai satisfăcătoare și mai valoroase)

Motivele învățării în școală, ca ale oricărei activități umane, de altfel, se clasifică în: motive sociale și personale, cognitive și extracognitive, imediate și de perspectivă, durabile și trecătoare, pozitive și negative, directe și indirecte.(P.Golu, 1987) . Ele se construiesc în, și pentru, învățare.

Copii nu sunt intrinsec interesați de toate activitățile din școală, pentru unele activități au nevoie și de recompense externe. Unii autori consideră că recompensele extrinseci diminuează nivelul motivației intrinseci. Dacă elevul este interesat de o activitate și prin chiar obținerea unei performanțe în acea activitate își primește recompensa (deci este motivat intrinsec) prin atașarea unei recompense externe el poate fi tentat să acorde o importanță mai mare recompensei decât satisfacerii interesului intrinsec pentru acea activitate.

Literatura de specialitate descrie drept *stimulente pentru motivația extrinsecă*

- ✓ Cunoașterea rezultatelor (obținerea informației despre reușita activității). Skinner a insistat pe ideea informării *imediate* a copilului cu privire la

performanţele obţinute. Cu cât timpul dintre realizarea acţiunii şi evaluarea profesorului (mai ales dacă este pozitivă) este mai scurt, cu atât impactul motivaţional va fi mai puternic.

✓ Recompensa şi pedeapsa (care trebuie să funcţioneze ca un spectru în continuum-ul feed-back-ului pe care îl asigură profesorul elevului). Dihotomizarea lor este dăunătoare. Lauda profesorului nu funcţionează întotdeauna în sensul stimulării achiziţiilor. Ea este mai eficientă în primii ani de şcoală şi trebuie dozată în funcţie de sarcinile de învăţare. Laudele frecvente, pentru sarcini uşoare pot conduce elevul la ideea că standardele joase sunt acceptabile şi îl împiedecă să-şi facă o imagine clară despre propria competenţă. S-a constat că pentru a fi eficiente, recompensele trebuie să fie simple, directe, fără ambiguitate, scurte şi variate. Uneori trebuie premiate efortul, grija şi persistenţa, mai mult decât rezultatele în sine. Uneori recompensele trebuie date în particular, nu frontal în clasă. În privinţa pedepselor este importantă dozarea lor, durata, intensitatea. Unele pedepse pot fi privite mai degrabă ca recompense (exmatricularea).

✓ Cooperarea şi competiţia. Competiţia este apreciată de specialişti ca fiind mai eficientă decât cooperarea dar s-a observat că o serie de motive sociale ca afilierea şi dorinţa de aprobare se formează mai degrabă prin cooperare. (Child, 1995, p.58)

Ca stimulenţi pentru *motivaţia intrinsecă* se recomandă:

✓ Afirmarea propriei competenţe;
✓ Trezirea curiozităţii pentru activitate;
✓ Responsabilizarea elevilor în diferite sarcini;
✓ Solicitarea fanteziei.

Unul din cele patru principii ale teoriei lui J.Bruner cu privire la instruire, este principiul motivării elevului. Bruner consideră *motivaţia intrinsecă* superioară motivaţiei extrinseci iar cea mai bună motivaţie intrinsecă pentru activitate este curiozitatea.

Bruner recomandă *construirea unui sistem motivaţional intrinsec* pe baza :

✓ curiozităţii naturale (dar fluctuante, mai ales la vârste mici) a copilului. Pentru aceasta poate fi utilizată nevoia elevului de a lucra în echipă, de a coopera;
✓ impulsului copilului spre competenţă.

Teoria lui Bruner cu privire la motivaţia învăţării propune profesorilor ca soluţie în acest sens, facilitarea şi stabilizarea activităţii de explorare a alternativelor. Explorarea alternativelor are 3 faze: activarea, susţinerea şi orientarea. Activarea explorării alternativelor se face prin implicarea elevului în situaţii de învăţare cu diferite grade de certitudine (de la grad înalt la situaţii

incerte). În aceste situații, copilul trebuie să fie susținut, să știe ce caută în demersul său explorator iar pe parcursul explorării să fie informat periodic despre cât de aproape este de scopul explorării. (Bruner, 1970)

Specialiștii au demonstrat că *motivația intrinsecă* a învățării poate fi cultivată sistematic prin modelul de instruire:

- ✓ implicând elevii în activități care cer efort;
- ✓ oferind spre rezolvare probleme interesante;
- ✓ stimulând modalitățile originale de abordare a problemelor.

Copiii se confruntă (sunt puși în situația de a se confrunta) de la vârste tot mai mici, cu „îndatoriri –sarcini" care nu întotdeauna produc plăcere prin simpla lor „îndeplinire", care solicită energie și control voluntar uneori mai mari decât sunt ei pregătiți să „investească". Părinții, intuitiv, găsesc o formulă de a „dinamiza" copilul pentru a asigura reușita unora dintre acțiunile lui: adaugă o „recompensă" exterioară acțiunii în caz de reușită (un dar, o permisiune pentru altceva care într-adevăr face plăcere, imediat și ușor). Cercetările au sesizat câteva riscuri ale acestui procedeu, atât pentru copil cât și pentru cel care recurge la el. Copilul, preocupat excesiv de recompensă, nu mai face nici un efort de a căuta o plăcere în acțiunea în sine, în finalizarea ei. Apoi, el învață implicit că poate „plusa", că poate condiționa comportamentul celorlalți (voi vreți să fac asta, eu nu prea vreau dar... vreau, în schimb, altceva așa că..."plătiți") ceea ce duce la superficialitate. Părintele (profesorul) care recurge la stimulente extrinseci evită efortul de a căuta (și de a găsi) la copil noi și noi resurse de mobilizare a energiei interioare în condiții foarte variate, până când, într-o zi, va constata că îl cunoaște prea puțin ca să-l mai înțeleagă. Mai dificile dar mult mai eficiente sunt soluțiile:

- ✓ ajustării sarcinii la nevoile și resursele de angajare afectivă, sentimentală, ale copilului;
- ✓ identificării în secvențele sarcinii (fie că este vorba de rezolvat mai multe probleme ca „temă pentru acasă", fie că se dorește educarea spiritului de ordine) a acelor elemente care îi pot capta interesul și nevoia lui reală, „adevărată" de acțiune, de comunicare prin gest și emoție cu adultul.
- ✓ transformării nevoii adultului de a recompensa elevul pentru o reușită, nu în recompensă pentru îndeplinirea acțiunii ci în recompensă pentru bucuria pe care a produs-o (uite, tu mi-ai produs o bucurie reușind aici, eu vreau să îți fac o altă bucurie pe lângă cea pe care o simți, prin cumpărarea unei jucării, o plimbare în parc etc).

Un factor important care influențează motivația de a învăța este percepția autoeficienței, cu repercursiuni și în plan emoțional. Informații despre propria eficiența se culeg din performanța în sarcini anterioare, din experiențele altora

sau comunicate direct, verbal. Profesorii trebuie să folosească persuasiunea verbală pentru creşterea încrederii elevului în propria eficienţă dar cu măsură fără să-l determine să-şi construiască o încredere nerealistă în ea.

Alte structuri motivaţionale implicate în învăţarea şcolară şi intens studiate sunt interesele, expectaţiile şi nivelul de aspiraţie.

Interesele variază cu vârsta copiilor. „Prin succesiunea lor ele regularizează accelerarea dezvoltării mentale" (H. Piéron, 2001, p.179). Premisele reale ale structurării intereselor apar tocmai în perioada şcolarităţii mijlocii. La vârsta de 11-12 ani apar interesele teoretice (privind activităţile intelectuale şi ştiinţifice), economice, estetice, sociale, politice şi religioase. Formarea şi menţinerea lor la elevi constituie o sarcină grea pentru educatori şi un succes cu efecte deosebite în planul reuşitei şcolare. Categoriile de interese (tehnice, ştiinţifice, literare, estetice, artistice sportive, politice, creatoare, superficiale şi de scurtă durată sau profunde şi stabile) susţin performanţe diferite în diferite categorii de activităţi.

Nivelul de aspiraţie al elevului este rezultatul unui raport complex şi dinamic dintre imaginea de sine, nivelul performanţelor anterioare ale subiectului, evaluarea condiţiilor generale şi particulare în care se desfăşoară activitatea. Odată format, nivelul de aspiraţie devine un factor motivaţional esenţial care direcţionează eforturile persoanei în atingerea scopurilor. Nivelul de aspiraţie influenţează învăţarea şi se modifică în funcţie de rezultatele ei. S-a constat că elevii cu experienţe şcolare încununate de succes au un nivel de aspiraţie mai realist. Insuccesele repetate nu îi fac pe copii să-şi estimeze rezonabil capacităţile şi nu îi ajută să-şi fixeze scopuri realiste. Succesul în învăţare ca şi combinarea succes/insucces ridică ridică nivelul de aspiraţie în timp ce insuccesele îl diminuează. Nivelul de aspiraţie scade şi atunci când succesul şi lauda sunt obţinute prea uşor şi prea frecvent.

Expectanţa ca unul din constructele centrale legate de motivaţie stabilizează nivelul de aspiraţie al elevului şi este influenţată masiv de profesor. Literatura de specialitate descrie efectul Pygmalion (*profeţia care se împlineşte*) care constă în influenţarea evoluţiei elevilor de către expectaţiile profesorilor (elevul percepe inconştient sau nu, aceste expectaţii, răspunde la comportamentul profesorului într-o manieră care să fie cât mai apropiată de aceste aşteptări). Astfel dacă elevul „simte" că profesorul îl apreciază, se comportă astfel încât să nu-i înşele *aşteptările* iar dacă simte că nu-l apreciază se comportă astfel încât să-i dovedească că are dreptate şi că *într-adevăr* nu merită apreciat). Expectanţa este legată şi de percepţia propriei competenţe, de autopercepţia abilităţilor de a rezolva sarcinile. Profesorii au un rol important în construirea unei corecte autopercepţii a eficienţei la elevi. Elevul cu mai mare risc de insucces în diferite activităţi trebuie implicat şi în activităţi în care să reuşească (pentru a nu-şi pierde complet încrederea în competenţa sa).

Problema optimum-ului motivaţional este, de asemenea foarte importantă pentru învăţarea şcolară. Subaprecierea dificultăţii sarcinii duce la submotivare (energia deblocată de organism nu este suficientă pentru finalizarea cu succes a sarcinii) iar supraaprecierea sarcinii duce la supramotivare (se deblochează mai multă energie decât este necesară, se cheltuieşte o cantitate mare de energie care poate epuiza organismul înainte de finalizarea activităţii). Elevul aflat în faţa unei sarcini a cărei dificultate o apreciază incorect (un test, o teză, un examen de exemplu, despre care crede fie că sunt mai grele fie că sunt mai uşoare decât sunt ele în realitate) poate fi comparat cu o persoană care riscă să îşi pregătească tunul ca să tragă într-o vrăbiuţă crezând că este un avion sau praştia ca să tragă într-un avion crezând că este doar o vrăbiuţă. În ambele cazuri (supramotivare în primul şi submotivare în cel de-al doilea) sarcina nu are rezultatul aşteptat. Soluţia este ca intensitatea motivaţiei să fie ajustată la dificultatea sarcinii, cu precizarea că la sarcinile de dificultate foarte mare o intensificare a motivaţiei nu periclitează atât de mult reuşita cât intensificarea motivaţiei la sarcini de dificultate medie sau mică. (Zlate, 2000, p.166; P.Golu,1987, p.149). *Optimum motivaţional* se poate obţine prin obişnuirea elevilor de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii şi prin controlul intensităţii motivaţiei.

Specialiştii recomandă diferite tehnici pentru instituirea *controlului motivaţiei.* Asemenea tehnici sunt:

- ✓ stabilirea unor scopuri specifice, bine precizate, pentru fiecare activitate. (Bryan, Locke,1967);
- ✓ evitarea asumării de riscuri extreme cu şanse de succes fie virtual asigurate, fie practic imposibile (Atkinson ,1958; Brody, 1963) şi pregătirea pentru asumarea unor riscuri rezonabile (Kolb şi Klein, (1965, 1967);
- ✓ conştientizarea unor strategii motivaţionale .

Eşecurile sau succesele în învăţare determină modificări importante ale structurilor motivaţional-afective. Succesele repetate pot crea elevului un statut privilegiat în timp ce cele singulare pot susţine rezultate sub aşteptări şi dezvoltarea nonconformismului.

Motivaţia influenţează învăţarea şcolară în strânsă legătură cu *afectivitatea.* Orice structură motivaţională (de la trebuinţă/nevoie la interes sau convingere) satisfăcută produce trăiri afective (corespunzătoare gradului de complexitate) plăcute iar nesatisfăcută produce frustrare, anxietate, pasivitate, trăiri afective dezagreabile. Anxietatea asociată cu eşecul în satisfacerea nevoilor, cu anticiparea eşecului sau cu conştiinţa posibilităţii eşecului poate produce perturbări emoţionale care iau forma fricii sau furiei care duc la intensificarea eforturilor de apărare (Lindgren, 1967, p.35).

Stările de tensiune emoțională inadecvată produse de școală trebuie deosebite de „anxietatea" bazală pe care unii autori (D.P.Ausubel, F.G.Robinson, 1981) o consideră indispensabilă desfășurării oricărei activități. Anxietatea este considerată un important factor în învățare – prin învățare individul tinde să-și reducă anxietatea - mai ales în învățarea socială (copii învață să-și modifice și controleze comportamentul pentru a nu-și dezamăgi părinții sau colegii). Există cercetări care au demonstrat că un nivel înalt de anxietate stimulează învățarea unor materiale simple dar nu și a unor materiale complexe precum și faptul că persoane cu scor înalt la anxietatea manifestă rezolvă bine probleme cu puține alternative dar la probleme cu multe alternative se descurcă mai bine cei cu scor jos la anxietate. (Lindgren, 1967, p.309). S-a constatat că un nivel scăzut de anxietate asociat cu o motivație scăzută pentru activitate, la fel ca și anxietatea înaltă cu impuls puternic duc la cele mai slabe performanțe în timp ce anxietatea moderată cu impuls mediu duc la performanță bună în activitatea de învățare (Child, 1997, p.320). Pentru învățare este necesar un nivel mediu de anxietate dar acest nivel diferă de la individ la individ

Teoria și practica educației recunoaște că *afectivitatea,* cu toate formele ei, este atât „un important *canal de transmitere și recepție* a influențelor educative" (T. Crețu, 1987, p.160). Ceea ce trebuie reținut este că în același timp ea este și un rezultat al receptării și prelucrării acestor influențe. Se știe că dezvoltarea personală și emoțională, este influențată masiv de situațiile din școală, unde copii petrec un timp foarte lung. Mai ales între 6-12 ani *educația afectivă* ar trebui să fie unul din obiectivele prioritare ale intervenției educative dar (deși acest lucru a fost afirmat de mai bine de 25 de ani) ceea ce se numește „Curriculum standard" încă este centrat pe transmiterea de cunoștințe specifice unor discipline formale și mai puțin pe obiective afective. Pe de altă parte, este dificilă diferențierea tranșantă a învățării cognitive de învățarea afectivă, ceea ce înseamnă că orice învățare cognitivă are și o „aură" afectivă, chiar dacă ea este neglijată de programul tradițional de instruire. Consecutiv dezvoltării cunoștințelor se dezvoltă anumite structuri afective. Pe măsură ce acumulează informații elevul începe să recunoască că *îi place* o anumită disciplină, începe să se *bucure* de faptul că știe, că a aflat ceva sau de faptul că este apreciat de profesor ori de colegi. Procesul se întâmplă însă și în ce privește trăirile afective negative: neînvățând și nebucurându-se, *învață* să trăiască fără bucurii sau chiar cu jenă și disconfort afectiv, nefiind apreciat *învață* să accepte amărăciunea de a constata că este „invizibil" și învață o gamă extrem de variată de trăiri afective jenante.

În această lumină poate fi interpretat și experimentul de mai jos, deși autorii lui nu au aprofundat analiza în această direcție. Experimentul însă a evidențiat faptul că indiferența (asociată cu o estomparea implicării afective)

este cea mai dăunătoare învățării. Experimentul realizat de Hurlock, a implicat 4 grupe de elevi de 10 ani cărora li s-au dat spre rezolvare probleme cu adunări de același grad de dificultate. Elevii dintr-un grup (de control) au lucrat separat de celelalte 3 grupuri și nu au primit nici un feed-back cu privire la performanța lor în activitatea de rezolvare de probleme. Elevii dintr-un al doilea grup au fost lăudați pentru munca din ziua anterioară indiferent de nivelul performanțelor lor. Elevii dintr-un alt grup au fost certați pentru muncă deficitară, pentru greșeli de neatenție, dezinteres, orice fiind pretext de dezaprobare. Elevii dintr-un al patrulea grup au lucrat jumătate dintre ei, în aceeași cameră cu cei lăudați și jumătate în aceeași cameră cu cei certați, ei personal nefiind nici lăudați nici dezaprobați dar având ocazia să audă comentariile făcute la adresa colegilor lor. În prima zi rezultatele elevilor din cele 4 grupe au fost similare. După 5 zile, performanțele elevilor lăudați au fost mult peste nivelul celorlalți și în creștere de la o zi la alta. La distanță mare au fost rezultatele elevilor certați și distanța dintre ei și grupul celor lăudați a crescut cu fiecare zi. Sub rezultatelor lor s-au situat elevii ignorați dar care au avut oportunitatea de a percepe lauda sau sancțiunea. Cele mai slabe rezultate au fost obținute de elevii din grupul de control care nu a fost informat cu privire la rezultatele obținute. (Child, 1995, p.59). Feed-back-ul primit (sau nu) de acești elevi a implicat (sau nu) cu siguranță, pe lângă informațiile cu privire la competența lor în rezolvarea de probleme și stimularea rezervorului lor energetic care este afectivitatea.

Pentru utilizarea optimală a resurselor afective ale elevului este necesară cunoașterea unor distorsiuni sau dereglări *tranzitorii* pe care le poate suferi afectivitatea elevului în și prin activitatea școlară. Astfel, pot să apară simple stări de tensiune emoțională sau stări frustrante până la teama de școală.

Profesorii trebuie să conștientizeze că situațiile noi, nefamiliare (în care nu știe ce are de făcut) ridică nivelul de anxietate al elevului și că nivelul de anxietate influențează adaptarea școlară. Anumite condiții cum sunt presiunea părinților, sentimentul inadecvării favorizează apariția stresului la elevi iar frica, sentimentul de insecuritate, ca stări emoționale induse printr-o amenințare la adresa stării fizice a elevului pot provoca perturbări grave de comportament. Ele pot fi induse și de așteptările, sentimentele, mesajele ascunse ale profesorilor (de ceea ce este definit ca Agenda ascunsă" a profesorului) care influențează felul în care elevii percep școala (ca pe o închisoare sau ca pe un câmp social în care învață să se comporte ca viitori adulți) (R.Sprinthall, N.Sprinthall, 1994, p.417).

S-a observat că după primele zile în rol de „elev", copilul poate manifesta: 1. *Diminuarea plăcerii și a dorinței de a merge la școală* (se trezește greu și se pregătește extrem de lent pentru noua zi; reclamă o permanentă „oboseală", este „distrat" la ore); 2. *Încercarea de a sfida regulile școlii* (fie din teama că

nu le poate face față fie dintr-o reală lipsă de pregătire pe plan socio-afectiv pentru a le face față - răspunde obraznic la ore, este neglijent cu rechizitele; își „uită" frecvent lucrurile acasă); 3. *Acceptarea provocării și ambiția de „onora" noile responsabilități.* În acest din urmă caz, copilul recurge la toate resursele sale de adaptare, cu un consum imens de energie psihică, cu intensificări și căderi de tonus intelectual și afectiv (o mică greșeală la una din sarcinile de la clasă poate primi în ochii lui valoarea unui semnal mai îngrijorător decât este în realitate)

Pentru părinți și profesori este esențial:

- ✓ să observe, să ia act de felul în care copilul răspunde la marea schimbare din viața lui care este intrarea în școală;
- ✓ să comunice copilului că au observat, că „au fost acolo, lângă el", că nici unul din gesturile sale de refuz sau de acceptare nu le-a fost indiferent;
- ✓ să personalizeze poziția egală, standard, în care se află copiii față de învățător-profesor, poziție atât de diferită de cea în care fiecare copil se afla în propria familie;
- ✓ să învețe să redevină „mici școlari" cu mici și nenumărate probleme, așa cum au fost cândva, cum au trebuit să fie pentru a ajunge adulți.

Pe măsură ce elevul înaintează în pregătirea lui pentru viață (prin și în cadrul școlii) el se poate confrunta cu din ce în ce mai multe contexte care pun în pericol dezvoltarea sănătoasă a afectivității sale. Acestea trebuie cunoscute și controlate pentru că, așa cum se știe, a preveni inadaptările și tulburările emoționale este mai eficient decât a interveni (prin psihoterapie) după ce acestea s-au produs.

Specialiștii recomandă:

- ✓ educarea la elevi a discernământului și a capacității de autoapreciere obiectivă pentru ca ei să aibă așteptări conforme cu propriile posibilități și cu situațiile obiective:
- ✓ adoptarea în relațiile cu elevii a unor atitudini de încredere și valorizare pozitivă;
- ✓ evitarea de către profesor a comportamentului imprevizibil și a inechităților în relațiile cu elevii;
- ✓ asocierea sarcinilor de învățare cu evenimente plăcute, pozitive prin accentuarea competiției de grup și a cooperării *nu* a competiției individuale;
- ✓ neutralizarea cauzelor generatoare de anxietate excesivă, timiditate, disconfort afectiv;

- ✓ susținerea elevilor cu risc de anxietate să se ofere voluntar și să aibă succes;
- ✓ utilizarea corectă a recompenselor ceea ce presupune:
- claritate și consecvență în acordarea premiilor;
- statuarea unor standarde pentru premiere conform abilităților și limitelor individuale;
- atribuirea succesului elevului efortului și abilităților lui, nu strădaniilor profesorului;
- sprijinirea copilului în a-și dezvolta sentimentul competenței personale;
- învățarea elevului să-și controleze propriile sentimente și să înțeleagă sentimentele celor din jur.

Structurile motivațional-afective sunt implicate în construirea a ceea ce G.Allport numește *relevanța personală a evenimentelor:* „Copilul își dezvoltă un simț al „eului" iar interesele sale se încadrează în acest sistem al eului (...) Cel mai mult învățăm din experiențele în care e angajat propriul nostru eu; ele au o relevanță personală mai mare și deci o putere mai mare de a fi reținute" (Allport, 1981, p.117)

Repere pentru analiza mecanismelor psihice stimulator-energizante în contextul unor sarcini concrete de învățare

Învățarea este inițiată și susținută energetic de toate structurile și formele motivației: **Trebuințe:** organice, de securitate (adăpost și siguranță personală), de apartenență la un grup (afiliere), de stimă și statut social, de autorealizare **Motive**: individuale/sociale, inferioare/superioare, majore/minore, altruiste/egoiste **Interese**: generale/personale, pozitive/negative **Convingeri** **Idealuri** **Concepția despre lume și viață.** Forme: Intrinsecă/extrinsecă Pozitivă/negativă Cognitivă/afectivă	⇔	Structurile motivaționale satisfăcute/ nesatisfăcute prin învățare produc: **Trăiri afective** - **Primare** (tonul afectiv al proceselor de cunoaștere, trăiri de proveniență organică, afecte) - **Complexe** (emoții curente, emoții superioare, dispoziții afective) - **Superioare** (sentimente, pasiuni) Acestea se caracterizează prin: - polaritate - intensitate - durată - mobilitate - expresivitate Expresii emoționale (mimica, pantomimica, modificări de natură vegetativă, schimbarea vocii)

Studentul: De ce în unele activităţi obţin rezultate deosebite şi în altele nu?

Magistrul: „Există însă un nivel şi mai profund al participării pe care-l putem numi *angajarea eului.* Doi copii pot participa în mod egal la lecţii de pian sau în studiul geografiei; adică ei cheltuiesc o cantitate egală de timp pentru sarcină, fac aceleaşi mişcări, şi aparent au o performanţă similară. Ei sunt angajaţi în sarcină în acelaşi grad. Dar nu pot fi egali în ceea ce priveşte „angajarea eului". Participarea unuia poate fi la marginile personalităţii sale, ca să zicem aşa; a celuilalt este în centru. Pentru un copil activitatea este importantă, pentru celălalt nu e. În mod evident acum vorbim despre *interes.* (Allport, 1991, 117)

*Studentul: Ce anume îmi susţine efortul de a reuşi într-o activitate: nevoia de a mă afirma **EU** sau nevoia de a mă simţi util altora?*

Magistrul: „în majoritatea culturilor, şi în special în civilizaţia occidentală, impulsul afirmării puternice a eului, este componenta dominantă a activităţii şcolare în adolescenţă şi în viaţa de mai târziu.(...). Cu toate acestea, într-o perioadă de după cel de-al 2-lea război mondial, în SUA şi în alte ţări, impulsul spre competenţă şi situaţie socială dobândită prin efort propriu a cedat întrucâtva terenul impulsului afiliativ, reprezentativ pentru structura de caracter a „omului organizaţional". În cazul acesta cordialitatea, ţinuta socială, capacitatea de „a face progrese", de „a merge la sigur", de a vorbi în mod echivoc, de a se conforma şi de „a nu înnota împotriva curentului", au tins să disloce oarecum iniţiativa, competenţa, individualismul şi sinceritatea, ca valori dominante ale societăţii americane." (Ausubel, Robinson, 1981, pg.419)

Studentul: Educatorii mă înţeleg atunci când sunt contrariat de faptul că nu întotdeauna ceea ce simt *coincide cu* ceea ce ştiu*?*

Magistrul: „Deşi viaţa afectivă şi viaţa intelectuală sunt prea eterogene spre a se reduce una la alta, se acţionează mereu fără a se ţine seama de deosebirea care desparte sentimentele de inteligenţă. O probă, întregul nostru sistem de educaţie latină. Convingerea că dezvoltarea inteligenţei prin instruire dezvoltă şi sentimentele, a căror asociere constituie caracterul, este una din cele mai periculoase prejudecăţi ale universităţii noastre. Educatorii englezi ştiu de mult că educaţia caracterului nu se face cu ajutorul cărţilor." (Le Bon, 1995, p.36)

Studentul: Dezvoltarea mea este influențată de faptul că adulții au neglijat efectul atitudinilor lor asupra sentimentelor mele?

Magistrul: „Profundul sentiment de inferioritate (...) poate cunoaşte o exacerbare, date fiind anumite particularități ale vieții noastre. Printre acestea se numără obiceiul de a nu-i lua pe copii în serios, de a le vârî în cap ideea că sunt un nimeni, că nu au nici un drept, că niciodată nu trebuie s-o ia înaintea adulților, că trebuie să stea la locul lor, şi aşa mai departe. Chiar când este ceva adevăr în aceasta, lucrurile le sunt prezentate copiilor într-o manieră atât de grosolană, încât nu este de mirare că le stârneşte iritarea. În afară de aceasta, o mulțime de copii trăiesc cu teama permanentă ca nu cumva ceea ce fac ei să devină *motiv de batjocură* pentru toată lumea. Prostul obicei de a-i ridiculiza pe copii este extrem de dăunător pentru dezvoltarea lor. Teama de ridicol a unor asemenea oameni poate fi identificată până târziu în viața lor, adesea ei neputând să scape de ea nici la bătrânețe. Foarte prejudiciabilă este, apoi, înclinația unora de a nu-i lua pe copii în serios, de a le spune neadevăruri, ceea ce uşor îi poate face să se îndoiască de seriozitatea colectivității în care trăiesc şi chiar de seriozitatea vieții. S-au văzut cazuri de copii care, în prima zi de şcoală, s-au aşezat zâmbind în bancă, declarând ocazional că pentru dânşii toată chestiunea cu şcoala este o glumă a părinților, pe care nici vorbă să o ia în serios." (Adler, 1996, p.97)

2.3.4. Reglarea psihică a activității de învățare

Comunicarea şi limbajul reglează activitatea de învățare prin pârghii specifice, diferite de cele activate de nevoile, comune omului şi animalului, de adaptare imediată la stimulii din mediu. Alături de celelalte mecanisme psihice de reglare a comportamentului (atenția şi voința), comunicarea şi limbajul răspund „necesităților de coechilibrare cu mulțimea factorilor şi condițiilor sociale, al asimilării produselor socioculturale şi desfăşurării unor acțiuni cu caracter integrativ, mediat de principiile simbolizării şi axiologizării" (Zlate, 2000, p.184)

Atunci când predă, profesorul transmite informațiile specifice unei discipline şi, în acelaşi timp, utilizează şi creează contexte în care mesajul său îndeplineşte funcții de autocunoaştere, cunoaştere, reglare şi autoreglare a conduitei, de menținere a relațiilor sociale, de schimbare a atitudinilor, valorilor şi comportamentelor. Şi în comunicarea din şcoală, ca în orice act de comunicare, mesajul este emis (şi receptat) atât în forma sa verbală cât şi în forma sa nonverbală. Utilizând toate formele comunicării, profesorul îi învață, implicit, pe elevi să înțeleagă şi să folosească aceste forme ale comunicării pentru a se face înțeleşi la rândul lor.

Se ştie că elevul, cu cât este mai mic (sau cu cât are o experienţă mai săracă în *a comunica, în a se exprima*), cu atât recurge mai frecvent (în construirea semnificaţiei mesajului) la comunicarea non-verbală. În general, prin comunicarea non-verbală se exprimă atitudini interpersonale, deci cu cât este mai mic elevul cu atât este mai predispus să recepteze şi să emită mai degrabă mesaje referitoare la atitudinile interpersonale decât la conţinutul comunicării verbale.

Sensibilitatea elevilor la mesajele emise de profesor pe cale non-verbală îi face să „recepteze" entuziasmul sau lipsa de entuziasm cu care li propune un nou subiect de lecţie, îi face să recepteze dorinţa reală sau indiferenţa profesorului cu privire la ce urmează să se întâmple, dincolo de propoziţia explicită, verbală prin care li se cere să fie atenţi. Predispoziţia pentru expresivitate non-verbală (susţinută şi de lipsa de experienţă în construirea mesajului verbal oral) a elevilor poate să accentueze un aspect sau altul (fără intenţie) al imaginii profesorului în ochii (mintea) elevului. O postură, un gest, o expresie facială poate spune profesorului mai puternic decât orice cuvânt, cât de mult se teme elevul de el, cât de mult ţine cont de spusele lui sau cât de mult îl admiră şi ar vrea să-i facă pe plac.

Gestul intervine şi atunci când există o discordanţă între unităţile reprezentării mentale şi cele ale expresiei verbale. Cu cât sarcina verbală pune în joc mai multe imagini mentale ale unor obiecte sau acţiuni, cu atât gestualitatea poate să devină mai abundentă. Ezitările în construcţia expresiei verbale pot determina „îngroşări" ale expresiei non-verbale. Dacă acest lucru se produce la profesor confuzia elevilor cu privire la mesajul receptat va fi foarte mare, dacă însă se produce la elev, profesorul trebuie să caute cauzele care determină dificultăţile de construire a expresiei verbale.

În procesul instructiv-educativ, *limbajul* ridică câteva probleme mai importante. Una dintre ele este problema raportului dintre perceperea (şi înţelegerea limbajului) şi utilizarea lui.

Receptarea mesajului este funcţie de 1. capacitatea de recepţie a elevului (integritatea organică şi funcţională a analizatorilor lui şi starea de pregătire, de veghe şi/sau vigilenţă pentru receptare); 2. de particularităţile emisiei (intensitatea, buna formă, buna organizare a purtătorului mesajului); 3. de particularităţile canalului de transmisie (zgomote, redundanţa).

Limbajul este:

- „funcţie de exprimare şi de comunicare a gândirii prin utilizarea de semne care au valoare identică pentru toţi indivizii din aceeaşi specie, în limitele unei arii determinate" (Sillamy, 2000, p.180)

• „o formă foarte evoluată a unei funcții generale, funcția semiotică – pe care o definim în lucrarea de față ca fiind capacitatea de a utiliza semne, adică elemente care au proprietatea de a se putea substitui altor elemente" (Reuchlin, 1999, p.35)

Elevul înțelege mesajul profesorului în funcție de nivelul de dezvoltare a tuturor formelor limbajului propriu (activ și pasiv, intern și extern). O insuficientă dezvoltare a limbajului intern (la vârste mici), un vocabular pasiv sărac (sărăcie posibilă și la vârste mai mari în condițiile unei experiențe socio-culturale limitate) împiedică elevul să construiască semnificația informațiilor primite de la profesor.

Eficiența limbajului oral este condiționată nu doar de precizia termenilor utilizați ci și de o serie de mijloace de expresivitate lingvistice și extralingvistice. Mijloacele de expresivitate *lingvistice* (intensitatea, accentul, intonația, timbrul, frazarea, topica, organizarea temporală a expresiilor) și cele *extralingvistice* (gestica, mimica, postura) aduc întotdeauna un plus de informație în comunicare. Ele subliniază și accentuează sau ascund, ocultează, informații cu mare valoare adaptativă. *Expresivitatea* și *economicitatea limbajului* profesorului asigură înțelegerea, reținerea și aplicarea de către elev a cunoștințelor.

Profesorul trebuie să se asigure că toate condițiile în care emite mesajul duc la buna lui receptare și, în plus, trebuie să „manifeste o grijă deosebită pentru construcția semantică a conținutului mesajului transmis (să țină seama de regulile logico-gramaticale, să fie clar, concis etc)" (Verza, 1987, p.114).

Formularea răspunsurilor la întrebările profesorului este funcție nu numai de gradul de înțelegere a structurii corpului de informații asimilate, ci și în funcție de nivelul de dezvoltare a formelor limbajului extern (scris sau oral; dialogat sau colocvial). Un elev poate să înțeleagă și chiar să rezolve, în planul acțiunii externe, probleme cu un grad crescut de dificultate dar pe fondul unei insuficiente dezvoltări a limbajului extern și activ sau pe fondul unei inabilități în „arta" dialogului poate să se comporte ca și când n-ar fi *înțeles* problema.

În ce privește educarea limbajului și a comunicării, rolul profesorului constă în:

- ✓ a asigura receptarea optimă a mesajului său;
- ✓ a forma la elev limbaje specializate, proprii diferitelor discipline studiate în școală.

Trezirea și menținerea atenției este prima confruntare a profesorului cu clasa. Dacă nu asigură acest lucru de la început, pe parcurs aceste condiții indispensabile sunt mai greu de menținut. În acest scop comunicarea verbală trebuie susținută de comunicarea nonverbală. Factori ca vocea, gesturile, atitudinea entuziastă, ochii, mișcările prin clasă, o serie de alte mijloace de sensibilizare sunt resurse pentru stimularea și menținerea atenției clasei ca ansamblu și a fiecărui elev în parte.

Atenția este considerată fie bază a vieții psihice conștiente fie doar cadrul optim de desfășurare a adevăratelor procese/funcții psihice. E.B.Titchener în 1908 o parecia drept „gradul de conștiință" care permite ca pe planul activităților mentale să se obțină cele mai bune rezultate, în timp ce Marcel Foucault susținea că aceasta este o facultate imaginară, căreia îi atribuim fapte rezultate din jocul complex al legilor generale ale activității spiritului, iar psihologul danez E. Rubin declara în 1925, la un congres de psihologie, că atenția nu este nimic, deoarece nu există. Atenția are o desfășurare procesuală care pornește de la reacția de orientare, angajând apoi structuri preparatorii și stări de expectanță și împlinindu-se prin atenția efectivă, trecându-se corespunzător, de la activitatea difuză la orientarea selectivă, dirijată conștient apoi la focalizarea, concentrarea pe obiect. H.Pieron (2001) distinge între atenția preparatorie și atenția operantă.

Tradițional, atenția se împarte în atenție involuntară (spontană, depinzând de intensitatea, complexitatea, ambiguitatea și noutatea stimulilor) și atenție voluntară (activată, dirijată și controlată voluntar cu efort conștient, conform unor intenții și scopuri). Se descrie și o atenție postvoluntară (Milerian) considerată, spre deosebire de atenția voluntară ca fiind mijlocită de interese cognitive și deprinderi, sau de autoreglaje conștiente anterioare. Atenția postvoluntară este cea mai eficientă formă de atenție., generează continuu efecte de facilitare.

Atenția involuntară este trezită de intensitatea stimulilor (sunete puternice, culori strălucitoare, mirosuri puternice), noutatea (un alt caracter de literă sau culoare în text, o altă tonalitate în discurs, graficele, tabelele). Factorii interni care susțin atenția sunt interesul, curiozitatea, expectația, trăsăturile de personalitate. Cu cât activitatea are trăsături mai distincte și este mai puțin complexă, cu atât este mai ușor să se mențină atenția asupra ei.

Atenția voluntară apare și se menține cu efort, cu încordări, cu mare consum energetic și este favorizată de existența unor scopuri precise ale activității, de înțelegerea semnificației și a consecințelor pozitive ale îndeplinirii activității, de conștientizarea secvențelor dificile sau importante ale acesteia precum și de existența unor deprinderi de a elimina sau diminua factorii care produc distrageri ale atenției.

Elevii se deosebesc între ei sub aspectul *însușirilor* atenției. Acestea se stabilizează în timp și condiționează în mod diferențiat eficiența în diferite activități. Diferențele, în anumite limite ale fluctuației atenției nu se consideră defecte. Elevii se deosebesc în ce privește numărul de elemente pe care își pot focaliza atenția simultan, timpul cât pot să-și mențină focalizarea atenției pe același element, capacitatea de a delimita dintr-o serie de elemente unul dominant care să aibă maximum de claritate și pregnanță în câmpul atenției, capacitatea de a urmări mai multe elemente din câmpul perceptiv, de gândire sau de acțiune

practică în același timp, capacitatea de a se deplasa și reorienta de la un element la altul în timp minim, de fracțiuni de secundă. A-i ajuta să-și gestioneze eficient resursele atenționale, să aloce atenția necesară unei sarcini este una dintre sarcinile dificile ale predării.

În dezvoltarea sa atenția trece de la forme primitive neelaborate (ușor de descris după manifestările copilului mic) la forme complexe superior elaborate în baza unor achiziții (învățări specific umane). Elaborarea superioară a atenției este congruentă cu dezvoltarea capacității cognitive și cu formarea aptitudinilor (apud Zlate, 2000) și trebuie să fie unul dintre obiectivele educației în școală.

Educarea *atenției* în contextul învățării școlare se face prin educarea diferențiată sau globală a însușirilor ei. Cea mai bună cale de educare a atenției elevilor este cea a întreținerii în situațiile de învățare a atitudinilor active, dinamice,. Trezirea sau menținerea interesului pentru activitatea desfășurată, diversificarea formelor sub care se desfășoară activitățile școlare reprezintă condiții de exersare a tuturor însușirilor atenției. Atenția voluntară se educă în contextul și prin intermediul educării voinței.

Profesorii cu experiență utilizează o serie de tactici pentru trezirea și menținerea atenției pe parcursul lecției:

- ✓ se mișcă în clasă, de jur-împrejur, vorbesc numai înspre clasă, folosesc gesturile și contactul vizual;
- ✓ își utilizează eficient vocea: cu variații în funcție de temă, adecvată tipului de comportament al elevilor;
- ✓ utilizează alternativ canalele senzoriale (vizual/auditiv prin alternarea prezentării materialelor cu lectura;
- ✓ folosesc fraze speciale pentru a „revigora" focalizarea atenției, recurg la exemple memorabile;
- ✓ divizează activitățile complexe în secvențe și accentuează relațiile dintre ele;
- ✓ schimbă tipul de activitate și ritmul desfășurării acesteia;
- ✓ își gestionează interacțiunea cu elevii prin gruparea lor.

Atenția voluntară se educă în contextul și prin intermediul voinței.

Voința, capacitatea de a depăși obstacolele este și în învățarea școlară, fie supra fie subestimată. Cert este că învățarea în școală solicită maximal *calitățile voinței* (promptitudinea, perseverența, independența, puterea) și prin educație se urmărește limitarea defectelor ei (nehotărârea, încăpățânarea, sugestibilitatea, slăbiciunea).

Ca și condiții ale educării capacităților *voluntare* ale elevilor sunt desemnate:

- ✓ asigurarea raportului optim între dirijare și respectarea independenței și autonomiei elevilor;
- ✓ antrenarea treptată în sarcini de dificultăți crescânde;

- ✓ angajarea elevilor în sarcini care să prezinte un anumit grad de dificultate şi pentru îndeplinirea cărora ei să fie solicitaţi să depăşească aşa-numita „barieră internă" a propriului inactivism;
- ✓ confruntarea elevului cu anumite bariere externe, construite programatic de profesor în vederea stimulării activismului lui şi recompensarea efortului depus pentru a le depăşi;
- ✓ combinarea activităţilor cu obiective imediate şi facile cu activităţi cu obiective mai îndepărtate şi mai greu de atins;
- ✓ recurgerea frecventă la discuţii şi dezbateri pe tema valorii trăsăturilor de voinţă (la vârste mai mari).

Repere pentru analiza mecanismelor psihice reglatoare în contextul unor sarcini concrete de învăţare

Cantitatea şi calitatea învăţării se exprimă în contextul comunicării (verbală/nonverbală)	Limbajul (intern/extern; oral/scris; monolog/dialog) se învaţă şi contribuie la învăţare
Formele atenţiei (involuntară/voluntară) şi calităţile (volum, concentrare, stabilitate, distributivitate, mobilitate) sunt factori importanţi ai învăţării	Calităţile voinţei (perseverenţa, fermitatea, tăria, independenţa, iniţiativa, autocontrolul) asigură calitatea învăţării

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Ce rol joacă atenţia în dezvoltarea omului?

Magistrul „atenţia voluntară s-a născut sub presiunea trebuinţei şi odată cu progresul inteligenţei. Ea este un aparat de perfecţionare şi un produs al civilizaţiei. Acelaşi progres care, în ordine morală, l-a făcut pe individ să treacă din regnul instinctelor în acela al interesului sau al datoriei; în ordine socială, de la sălbăticia primitivă la starea de organizare; în ordinea politică, de la individualismul aproape absolut la constituirea unui guvern, acelaşi progres, în ordinea intelectuală, a determinat trecerea de la atenţia spontană la domnia atenţiei voluntare (...) Sălbaticul e pasionat de vânătoare, de război, de joc; îl pasionează neprevăzutul, necunoscutul, hazardul sub toate formele sale; pe

când munca susținută el o ignoră sau o disprețuiește. Dragostea de muncă este un sentiment de formație secundară, care merge mână în mână cu civilizația or, să subliniem lucrul acesta, munca este forma concretă și cea mai sesizabilă a atenției." (Ribot, 2000, pp.42-43)

Studentul: Cum poate fi susținută atenția voluntară?

Magistrul „Procedeul prin care se constituie **atenția voluntară** este reductibil la o singură formulă: a face atrăgător prin artificiu ceea ce nu este atrăgător de la natură, atribuirea unui interes artificial lucrurilor care nu trezesc un interes natural. Folosesc termenul „interes" în înțelesul său vulgar, ca echivalent al perifrazei „ceea ce ține treaz spiritul". Dar spiritul nu este ținut treaz decât printr-o acțiune plăcută, neplăcută sau mixtă a obiectelor asupra sa, adică prin stări afective. Numai că în acest caz sentimentele care susțin atenția sunt dobândite, supraadăugate și nu spontane, ca în manifestările primitive. Totul se reduce, prin urmare, la a găsi mobiluri eficace; dacă acestea lipsesc, atenția voluntară nu se constituie" (Ribot, 2000, p.38)

Studentul: Poate fi educată atenția voluntară?

Magistrul: „Un copil refuză să învețe să citească; el este incapabil să-și țină spiritul fixat pe litere lipsite de atracție pentru el, dar contemplă cu aviditate imaginile dintr-o carte. „Ce sunt acestea?! întreabă copilul. Tatăl îi răspunde: „Când vei ști să citești, cartea îți va spune". După mai multe dialoguri de felul acesta, copilul se resemnează și, la început fără tragere de inimă, se pune pe treabă, apoi se obișnuiește, iar în final arată un zel care are nevoie să fie moderat. Iată aici un caz de geneză a atenției voluntare" (Ribot, 2000, p.39)

Studentul: Ce este voința?

Magistrul „Am văzut că termenul voință desemnează acte destul de diferite în ceea ce privește condițiile genezei lor, dar că toate aceste acte au caracteristica generală de a fi, sub o formă și într-un grad oarecare, o reacție a individului. Fără a ne mai întoarce la această analiză, să notăm, din rațiuni de claritate două caracteristici exterioare după care recunoaștem un act de voință veritabil: el este o stare definitivă și se exprimă printr-un act" (Ribot, 1997, p.41)

Sau: „Coordonarea cea mai perfectă este aceea a celor mai tari voințe, a marilor activi, indiferent de domeniul lor de activitate: Cezar, Michelangelo sau Sfântul Vincent de Paul. Ea se rezumă în câteva cuvinte: unitate, stabilitate, putere. Unitatea exterioară a vieții lor stă în unitatea scopului, urmărit în mod permanent, fiind create după plac circumstanțe ale coordonărilor și adaptări noi. Dar această unitate exterioară nu este ea însăși decât expresia unei unități interioare, aceea a caracterului lor. Tocmai pentru că ei rămân aceiași, scopul lor rămâne și el același. Fondul lor este o pasiune puternică, de nestins, care își subordonează ideile. Acea pasiune este ei înșiși, este tocmai expresia psihică a constituției lor, așa cum a făcut-o natura. Tot așa cum tot ceea ce este în

afara acestei coordonări rămâne în umbră, ineficace, steril, uitat, asemenea unei vegetații parazite! Ei oferă tipul unei vieți mereu în acord cu ea însăși, deoarece la ei totul concură, converge, se armonizează. Asemenea caractere se întâlnesc și în viața obișnuită fără a face să se vorbească despre ele pentru că le-au lipsit elevația scopului, circumstanțele și mai ales puterea pasiunii, nepăstrând decât stabilitatea" (Ribot, 1997, p.138)

2.3.5. Personalitate și învățare

În desfășurarea activității de învățare în școală o importanță decisivă o are personalitatea actorilor câmpului școlar (elev și profesor). Elevul se implică în activitatea de învățare nu doar cu gândirea, memoria sau atenția ci și cu o altă structură psihică, care le integrează pe acestea fără a se reduce la ele: personalitatea.

Sesizarea acestei realități a intensificat interesul pentru analiza, descrierea, înțelegerea și explicarea relațiilor dintre personalitate și succesul școlar (academic).

S-au descoperit relații complexe între personalitatea elevului (și chiar a profesorului) cu variabile ca: natura și structura materialului de învățat, metodele de predare-învățare, deprinderile de studiu. (Fontana, 1995, p.201).

Personalitatea este „suma totală a modelelor comportamentale prezente sau potențiale ale organismului, așa cum sunt determinate de ereditate și mediu; ea are originea și se dezvoltă prin interacțiunea funcțională a patru sectoare principale în care sunt organizate aceste patru mari modele comportamentale: sectorul cognitiv (inteligența), sectorul conativ (caracterul), sectorul afectiv (temperamentul) și sectorul somatic (constituția)" (Eysenck, 1947, p.25)

Pentru profesor este foarte important să-și proiecteze, desfășoare și evalueze intervenția instructiv-educativă în funcție de fiecare componentă din structura personalității elevilor.

Temperamentul determină cele mai timpurii diferențe comportamentale între elevi în ce privește dinamica și tempoul implicării în activitate, raportul voluntar/involuntar în controlul activității, ușurința cu care se adaptează la regimul de viață școlară, sociabilitatea.

Temperamentul este „Ansamblu de particularități fiziologice și morfologice care diferențiază indivizii între ei" (Piéron, 2001, p.344)

Tonusul emoțional, activismul și sociabilitatea specifice fiecărui tip temperamental au componente moștenite și se exprimă foarte pregnant, mai

ales în comportamentul şcolarului mic. Echilibrul sanguinicului şi flegmaticului predispun la menţinerea unui ritm uniform al activităţii în timp ce elevul cu temperament coleric se implică tumultuos şi tot atât de brusc renunţă. Flegmaticul pare că tergiversează totul, cel melancolic pare distrat. Manifestările timpurii ale temperamentului se modifică pe măsură ce elevul înaintează în vârstă, ele trec din ce în ce mai mult sub control voluntar dar tipul temperamental nu se schimbă.

Dimensiunea extra sau introvertă a temperamentului îşi pune amprenta asupra modului în care elevii comunică între ei şi cu adulţii. H.J.Eysenck a identificat (şi măsurat prin instrumentele încă actuale şi cu mare valoare diagnostică pe care le-a construit, respectiv JEPI, EPQ) trei trăsături (dimensiuni, cum le-a numit autorul) de personalitate: extraversia/introversia, neuroticismul şi psihoticismul. Orientarea individului înspre lumea exterioară (extravesia) sau înspre lumea interioară (introversia), anxietatea (neuroticismul), independenţa, agresivitatea sau dependenţa şi retragerea (psihoticismul) sunt dimensiuni ale personalităţii care ţin de temperament şi care au fost studiate şi în context educaţional. Cel mai frecvent a fost studiată relaţia dintre achiziţiile şcolare şi extraversie/introversie. S-a constatat că la vârsta de 8 ani achiziţiile şcolare sunt favorizate de extraversie iar la 18 ani de introversie (Elliot,1972). Faptul că extraverţii lucrează mai bine decât introverţii în şcoala primară şi introverţii mai bine decât extraverţii în învăţământul superior, a fost explicat prin existenţa unor factori specifici care diferenţiază mediul şcolar primar de cel academic. Metodele de învăţare interactive din mediul şcolar primar favorizează extraverţii iar munca individuală, specifică mediului academic favorizează introverţii. (Fontana, 1995). S-a constatat că extraverţii, în comparaţie cu introverţii, au nevoie de mai multe pauze pentru a-şi concentra atenţia, îşi pierd repede interesul pentru sarcinile repetitive, au nevoie de stimulări senzoriale mai puternice pentru a-şi menţine atenţia trează. (Child, 1997, p.97).

Studiul relaţiei dintre achiziţiile şcolare şi anxietate (sau dimensiunea neuroticism – stabilitate) a relevat faptul că elevii cu nivel înalt al anxietăţii lucrează mai bine într-un mediu calm, nestresant, în timp ce elevii cu nivel scăzut al neuroticismului sunt motivaţi optim într-un mediu mai tensionat (cu control şi presiuni mai severe). Elevii anxioşi trebuie ajutaţi să facă faţă grijilor frecvente şi uneori nejustificate cu privire la evenimentele în care se implică, elevii excesiv de „stabili" trebuie motivaţi suplimentar chiar prin inducere unui anumit grad de anxietate.

Studiile lui Bennett din 1976, au arătat că în şcoala primară, elevii extraverţi precum şi cei cu nivel ridicat al anxietăţii se descurcă mai bine în medii formalizate decât în medii informale. Mediile formale, sarcinile de învăţare puternic structurate, dau un plus de siguranţă acestor elevi, care ştiind exact ce anume

se aşteaptă de la ei răspund mult mai bine, îşi controlează mai bine anxietatea.

Aptitudinile elevilor, în marea lor diversitate, reprezintă un suport considerabil pentru reuşita şcolară în ansamblu ei sau doar într-un anumit domeniu (muzical, plastic, sportiv etc). În şcoală se întâlnesc frecvent elevi care nu îşi utilizează eficient aptitudinile (din cauza unei eventuale instabilităţi emoţionale, a unei integrări deficitare a personalităţii, a unui deficit de motivaţie sau a supramotivării) – aceştia ridicând probleme serioase educatorilor. Unii autori vorbesc de o *aptitudine şcolară generală* pe care o definesc ca „o combinaţie de abilităţi intelectuale în care se cuprind – după cum arată P.E.Vernon – inteligenţa generală (factorul „g", aptitudinea verbală (factorul „v:ed") şi ansamblul factorilor de personalitate (factorul x") care determină atitudinea elevului faţă de activitatea şcolară" (T.Kulcsar, 1978, p.13).

Aptitudine dispoziţie naturală şi dobândită de a efectua anumite sarcini. După E.Claparéde, aptitudinea este ceea ce permite diferenţierea indivizilor când, la o educaţie egală, îi privim din unghiul randamentului" (Sillamy, 2000, ,p.33)

Identificarea aptitudinilor elevilor (inclusiv a celei şcolare), recunoaşterea lor de către profesor este extrem de importantă pentru întreaga traiectorie a dezvoltării elevului în şcoală deoarece, cel puţin în perioada de început a experienţei lui şcolare elevul este dependent de feed-back-urile celor care-i organizează spaţiul de viaţă. Prin neglijare, o serie de aptitudini se pot eroda, îşi pot pierde din eficienţă, prin sesizarea lor timpurie ele pot fi eficientizate.

Ca repere pentru organizarea procesului instructiv-educativ în scopul formării şi dezvoltării aptitudinilor se recomandă:

- ✓ antrenarea elevilor în activităţi cât mai variate şi bogate în conţinut
- ✓ cultivarea interesului pentru activităţi cât mai variate
- ✓ fructificarea valenţelor oferite de sistemul activităţilor extraşcolare
- ✓ corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale (N.Mitrofan, 1987, p.305)

Caracterul elevului este influenţat de dezvoltarea lui morală şi se exprimă în energia, voinţa şi hotărârea cu care se raportează la realitate în general şi la sarcinile şcolare în particular. Dezvoltarea caracterului este definită în funcţie de următoarele componente: cunoaşterea, afectul, voinţa şi atitudinile.

Componenta cognitivă a caracterului se compune din baza de cunoştinţe pe care le are individul cu privire la bine şi la rău şi din procese raţionale şi creative necesare pentru a lucra cu această bază de cunoştinţe pentru a lua decizii morale corecte.

Componenta afectivă şi volitivă a caracterului este reprezentată de sistemul de valori care oferă criteriile pentru efectuarea judecăţilor morale. Actul evaluării

implicat în sistemul de valori este considerat o expresie a sentimentelor individului, a însuşirii şi aderării lui la un set de principii. Odată dezvoltate ele furnizează un filtru pentru selecţionarea gândurilor şi sentimentelor referitoare la acţiuni. Preţuirea a ceea ce este în baza de cunoştinţe se învaţă şi ea prin gândire critică şi creativă. Valorile, definite ca idei cu mare încărcătură afectivă care ghidează comportamentul fără să îl provoace efectiv (Rokeach, 1973) sunt orientări sau dispoziţii care asigură bazele caracterului.

Acceptându-se această afirmaţie, pentru specialiştii în educaţie apar două probleme majore:

- identificarea acelor valori de bază care trebuie învăţate în şcoală.
- clarificarea conceptului de educaţie a valorilor (a preda explicit despre valori şi/sau evaluare sau a forma prin influenţă educativă anumite valori?)

Cu privire la valorile de bază care trebuie învăţate în şcoală s-au formulat o serie de propuneri şi problema este în discuţie în mai toate comunităţile. W. Huitt a dezvoltat un „Inventar al valorilor, virtuţilor şi atributelor dezirabile" (*Survey of Desired Values, Virtues, and Attributes*) (Huitt, 2003) în care sunt incluse ca „valori importante pentru muncitorii erei informaţionale": responsabilitatea, respectul de sine, sociabilitatea, integritatea, onestitatea, autonomia, bunăvoinţa, compasiunea, curajul, corectitudinea, sinceritatea, loialitatea, buna credinţă. Un grup de educatori, experţi în educaţia caracterului şi lideri ai organizaţiilor de tineret au stabilit, la o întâlnire sponsorizată de Institutul Josephson (*The Josephson Institute of Ethics*) în 1996, ca valori care trebuie avute în vedere în context educaţional formal: respectul, responsabilitatea, corectitudinea, implicarea (interesul), dreptatea, cinstea, virtuţile civice.

În ce priveşte acţiunea explicită de a predarea despre valori şi/sau evaluare, încă din 1976, autori precum Superka, Ahrens & Hedstrom au identifica cinci abordări ale educaţiei valorilor: inculcaţia, dezvoltarea judecăţii morale, analiza, clarificarea valorilor şi învăţarea prin acţiune. (Huitt, 1996). Ideea selectării unui set de valori absolute asupra cărora societatea s-a pus de acord, care sunt neschimbate şi se aplică în mod egal în toate situaţiile nu este foarte productivă datorită schimbărilor rapide care se produc în societate sub acest aspect. Se apreciază că inculcarea, analiza şi clarificarea valorilor în cadrul unei mari varietăţi de acţiuni sociale (învăţarea prin acţiune) are un impact mai puternic atât asupra voinţei cât şi asupra capacităţii de acţiune. O serie de autori pledează pentru intensificarea intervenţiilor educative în sensul întăririi laturii spirituale a fiinţei umane şi a societăţii umane. G.Allport, W.James, C.Jung, A.Maslow, includ natura spirituală a umanului ca parte a teoriilor lor despre comportamentul uman accentuând influenţa pe care o are spiritualitatea asupra sistemului de valori şi asupra imaginii de sine a individului ca şi asupra ţelurilor şi scopurilor

pe care acesta şi le fixează şi asupra modalităţilor prin încearcă atingerea acestora. Huddleston (1993) afirmă că sistemul economic contemporan şi sistemul educativ secular, au o deficienţă majoră, aceea de considera că singura diferenţă dintre om şi animal constă în inteligenţa superioară a omului. Autorul citează cinci teme religioase care pot servi ca fundamente pentru o viziune globală asupra comportamentului uman şi civilizaţiei: 1. conştiinţa dimensiunii spirituale a vieţii şi existenţei ca şi a dimensiunii lor materiale; 2. sentimentul sacrului; 3. respectul de sine bazat pe credinţa că omul este cea mai înaltă formă de viaţă nu numai datorită inteligenţei sale superioare ci şi datorită conştiinţei transcendentalului şi spiritualităţii sale; 4. recunoaşterea faptului că ţelul vieţii este educarea şi dezvoltarea dimensiunii spirituale a naturii omului, cultivarea calităţilor nobile ca: buna credinţă, onestitatea, curajul, compasiunea etc; 5. concepţia ca toţi oamenii sunt copii Domnului (Huddleston, 1993, pp. 146-147).

Caracterul include, aşa cum s-a spus, pe lângă componentele cognitive şi afective (valorile) şi componente conative sau comportamentale (atitudinile corespunzătoare respectivelor valori). Valoarea de „bine" fără atitudinea corespunzătoare ei, ca şi „atitudinea bună" fără valoarea de „bine" nu exprimă un caracter format şi puternic.

Valorile şi atitudinile *se învaţă* în contexte concrete, particulare, de aceea este foarte important ca elevii în şcoală să aibă suficiente ocazii (unele special construite) pentru interiorizarea valorilor morale şi pentru exprimarea atitudinilor corespunzătoare lor.

În privinţa definirii bunului caracter, educatorii au declarat că ar trebui să se includă dezvoltarea: 1. responsabilităţii morale şi a unui comportament moral sănătos; 2. capacităţii pentru disciplină; 3. simţului moral; 4. valorilor şi scopurilor; 4. standardelor personale şi a idealurilor (Huitt, 1996)

Cu privire la factorii care influenţează dezvoltarea caracterului, Campbell şi Bond (1982) menţionează: ereditatea, experienţele timpurii din copilărie, modelarea de către adulţii semnificativi pentru copil, influenţa semenilor, mediul fizic şi social, mediile de comunicare, ceea ce se predă în şcoli şi alte instituţii, situaţiile specifice şi rolurilor oferite de comunitate.

Dezbaterea asupra a ce anume trebuie să primeze în educaţia şcolară : dezvoltarea competenţei academice sau dezvoltarea morală şi a caracterului, începe puţin cu Etica Nicomahică a lui Aristotel şi Meno al lui Socrate şi continuă până în timpurile moderne. Autori precum Kagan (1981) şi Wynne şi Walberg (1985) susţin că un bun caracter ar trebui să fie principalul obiectiv al educaţiei în şcoală fiind un obiectiv care poate fi atins de mai mulţi copii decât realizările academice înalte. Actualmente s-a impus concepţia că dezvoltarea competenţei academice şi dezvoltarea caracterului nu se exclud ci

sunt complementare (Wynne & Walberg, 1985). Competența permite caracterului să se manifeste în cea mai înaltă formă și viceversa. Cercetările au demonstrat că elevii auto-disciplinați sau religioși, depun mai mult efort în învățare, prețuiesc mai mult învățarea și obțin rezultate mai bune. (Huitt, 2003).

O problemă care a preocupat părinții și profesorii deopotrivă a fost aceea dacă responsabilitatea educației morale a elevilor revine doar familiei și comunității sau dacă trebuie să fie asumată și de școală.

E.Wynne (1986) este de părere că, de fapt, comunitatea trebuie să-i învețe copiii să acționeze pentru binele societății. Copii trebuie învățați nu numai să vorbească despre principii morale abstracte dar să se și comporte moral în viața de zi cu zi. Opiniile conform cărora educația morală cade în responsabilitatea familiei argumentează acest lucru prin faptul că școala ar putea să învețe elevii valori contradictorii cu valorile familiei copilului (culturale sau religioase). Nu există contradicții cu privire la faptul că școala trebuie să învețe elevii să-și clarifice propriile valori, analizându-le și raționând moral. (H.Kirshenbaum, 1992).

După Wynne, școlile care ajută în mod eficient dezvoltarea caracterului elevilor sunt: 1. conduse de adulți care își exercită autoritatea asupra instituției și elevilor într-o manieră fermă, sensibilă și plină de imaginație, și care se angajează atât în dezvoltarea academică cât și în dezvoltarea caracterului elevilor; cu personal dedicat; 2. orientate spre menținerea sistemelor de simboluri, slogane, ceremonii, și cântece care exprimă identitatea colectivă a elevilor; 3. dedicate menținerii disciplinei elevilor prin coduri de disciplină clare, impuse cu fermitate și sprijinite cu consecințe vitale; 4. implicate în instruirea academică și pun accentul pe rigoare academică; 5. sensibile la nevoia de a dezvolta loialitatea colectivă a elevilor pentru anumite cluburi, grupuri atletice, și alte subentități în școală; 6. simpatizează cu valorile societății adulte externe; 7. preocupate de problemele tinerilor, capabile să folosească mai mulți bani pentru a-și îmbunătății programele; 8. deschise spre angajarea ajutorului, consilierii și sprijinului părinților și altor adulți din afară

Elevul vine (și devine) în școală un produs al unui mod unic de interelaționare a influențelor externe cu condițiile lui interne, experiența școlară acționând asupra lui ca întărire pozitivă sau negativă tendințelor endogene, bazale. În cursul adaptării, el dobândește anumite „obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori, motive, roluri, relații care definesc „identitatea contextualizată", persoana pusă în contextul interrelațiilor în care s-a format și evoluează (Minulescu, 1996, p.28).

O „subdiviziune a acestor „adaptări caracteristice persoanei" este reprezentată de imaginea de sine. Sinele, imaginea de sine, acceptarea de sine, stima de sine, propria percepție, concepție și evaluare de sine, inclusiv ceea ce se consideră că este imaginea pe care o au alții despre propria persoană, reprezintă factori importanți în învățare.

„Psihologia personalității ascunde o problemă teribilă – problema eului. Eul este ceva de care suntem imediat conștienți. Îl considerăm ca regiunea caldă, centrală, strict personală a vieții noastre. Ca atare joacă un rol crucial în conștiința noastră (un concept mai larg decât eul), în personalitatea noastră (un concept mai larg decât conștiința) și în organismul nostru (un concept mai larg decât personalitatea). Astfel, eul este un fel de nucleu al ființei noastre" (Allport, 1991, p.119)

Imaginea de sine se dezvoltă prin autoevaluări în diferite situații. Copii întreabă mereu „cum m-am descurcat" și înregistrează reacțiile verbale sau nonverbale ale persoanelor semnificative pentru ei (părinți, prieteni, colegi, profesori). Ei își compară performanțele cu propriile standarde și cu performanțele celor egali cu ei.

Einar M. Skaalvik și Sidsel Skaalvik, de la Universitatea Norvegiană de Știință și Tehnologie afirmă că studenții utilizează multiple cadre de referință atunci când se autoevaluează. Autorii identifică patru posibile cadre de referință în legătură cu comparațiile externe: 1. nivelul mediu al abilităților școlare; 2. nivelul mediu al abilităților clasei; 3. nivelul elevilor speciali, de bună calitate din clasă; 4. nivelul elevilor speciali, de bună calitate în afara școlii. Alături de acestea, autorii mai identifică patru tipuri de comparații interne în contextul activităților școlare: 1. compararea rezultatelor în diferite domenii ale activității la un moment dat de timp; 2. compararea rezultatelor în același domeniu de-a lungul timpului; 3. compararea rezultatelor cu scopurile și aspirațiile; 4. compararea rezultatelor în diferite domenii în funcție de eforturile depuse în fiecare domeniu (Einar M. Skaalvik, Sidsel Skaalvik, 2005).

Înțelegerea de sine a copilului este la început concretă și devine din ce în ce mai abstractă. El se gândește pe sine însuși la început simplu, segmentar și fără prea multă coerență, apoi începe să se vadă așa cum îl văd alții. De aceea este foarte important să simtă că ceilalți îl văd bun și capabil.

O serie de cercetări au relevat o relație între *imaginea de sine* și performanța școlară. Se pare că elevii cu nivel înalt al stimei de sine obțin mai multe succese, au o atitudine mai pozitivă față de școală și în clasă, sunt mai populari.

Profesorul care poate să aprecieze când și cum poate fi afectată stima de sine a elevului în viața școlară evită foarte multe situații neplăcute pentru că rănirea stimei de sine determină comportamente specifice.

„Să ne gândim cât de mult se centrează viața noastră socială în jurul respectului față de sine. A face un om de *ruşine* înseamnă să-i zdruncini respectul față de sine. Invers, a folosi *tactul* înseamnă a evita ofensarea eului. Dacă nu folosim tactul, rezultatul este *resentimentul*, care constituie afirmarea impulsivă a unui respect față de sine lezat." (Allport, 1991, p.128)

S-a constatat că elevii care reuşesc să o îndeplinească o sarcină pe care o cred importantă câştigă o mai înaltă stimă de sine decât elevii care îndeplinesc o sarcină pe care nu o cred importantă. Feed-back-ul profesorului în ce priveşte importanţa sarcinii influenţează în cea mai mare măsură stima de sine a elevului.

Pentru încurajarea formării identităţii şi dezvoltarea stimei de sine se recomandă: 1. exemplificarea şi modelarea rolurilor adulţilor (prin modele din literatură şi istorie şi prin invitarea unor personalităţi care pot servi drept model); 2. încurajarea elevilor de a-şi dezvolta interesul pentru cât mai multe şi diverse activităţi (în cluburi şi activităţi extracuriculare, pentru hobby-urile acceptate social); 3. sprijinirea elevilor în a-şi găsi asistenţă în rezolvarea problemelor personale (îndrumarea spre servicii de consiliere şcolară); 4. verificarea efectului pe care îl au materialele folosite (manuale, imagini) asupra imaginii de sine şi a aspiraţiilor lor; 5. evitarea comportamentelor subiective, arbitrare faţă de elevi (evidenţierea fiecărui comportament al elevilor ca o consecinţă a ceva şi a comportamentului adultului ca o consecinţă a comportamentului lor); comentarea, pe lângă notele acordate şi a punctelor tari şi a punctelor slabe ale acestora evidenţiate în activităţi concrete. (Huitt, 1997)

Literatura de specialitate conţine o serie de sugestii pentru încurajarea *stimei de sine* a elevilor. Astfel, se recomandă:

- ✓ valorizarea şi acceptarea încercărilor, eforturilor elevului ca şi când ar fi reuşite chiar dacă ele nu ajung la standardele impuse de profesor;
- ✓ crearea unui climat de siguranţă fizică şi psihică pentru fiecare elev în parte;
- ✓ clarificarea standardelor de evaluare, sprijinirea elevilor în a învăţa să se autoevalueze;
- ✓ construirea contextului adecvat pentru ca fiecare elev să încerce să se autoevalueze critic, să-şi aplice autosancţiuni dacă e cazul;
- ✓ evitarea comparaţiilor distructive şi a competiţiei care pune un elev în situaţia de inferioritate;
- ✓ construirea unei conduite care să transmită elevului că este *acceptat*, chiar şi atunci când i se sancţionează un comportament specific;
- ✓ încurajarea elevului în a-şi asuma responsabilitatea propriilor reacţii la evenimente;
- ✓ educarea elevilor în spiritul suportului afectiv reciproc şi al încurajării reciproce. (Woolfolk, 1998, p.77)

Se apreciază că pentru dezvoltarea, globală, de ansamblu a personalităţii elevilor sunt indicate următoarele comportamente ale educatorilor: 1. încurajarea iniţiativei (prin implicarea în activităţi care se presupună alegeri şi prin evitarea întreruperii din activităţile în care el este foarte implicat sau concentrat pe ceea ce face); 2. evitarea criticii sau umilirii copilului atunci când încearcă ceva de

unul singur (prin înglobarea ideilor, sugestiilor şi comentariilor copiilor în activităţi şi discuţii, prin restructurarea activităţilor nepotrivite sau periculoase în limite acceptabile, nu prin interzicerea lor); 3. încurajarea jocurilor care implică o mare varietate de roluri (mai ales roluri care-i sunt deja familiare copilului); 4. implicarea copilului în sarcini în care să experimenteze succesul (cu teme şi obiective cu nivel de dificultate adecvat dezvoltării, temperamentului şi abilităţilor sale); 5. oferirea de oportunităţi de fixare a unor scopuri realiste (i se pun la dispoziţie multe proiecte relativ scurte care oferă câştiguri reale); 6. construirea contextelor în care copilul poate să-şi pună în evidenţă independenţa şi responsabilitatea (toleranţă pentru greşelile comise); 7. discutarea regulile grupului, motivarea acestora şi iniţierea negocierilor (cu atenţie la implicarea copiilor marginalizaţi, izolaţi, neîncrezători în abilităţile lor de a se integra în grup); 8. încurajarea elevilor (prin evidenţierea progresului lor şi recunoaşterea realizărilor lor, chiar dacă nu sunt la nivelul celor aşteptate) (Woolfolk, 1998, W.Huitt, 2003)

Repere pentru analiza personalităţii elevului în contextul unor sarcini concrete de învăţare

Personalitate
- matură/imatură

Dimensiuni:
- Temperament
- Aptitudini
- Caracter
- Inteligenţă
- Creativitate

Temperament	Aptitudini	Caracter
- sanguin, flegmatic, coleric, melancolic (Hipocrate) - extravert/introvert (C.G. Jung) - ciclotim/schizotim (E. Kretschmer)	- simple/complexe - generale/speciale - dispoziţii primare - talent - geniu Aptitudine şcolară	- Atitudini - Trăsături Dispoziţii personale - cardinale - centrale - secundare

Inteligenţă	Creativitate
- abstractă - practică - verbală - socială - tehnică - artistică - şcolară	- expresivă - productivă - inovativă - inventivă - emergentă

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Cum se dezvoltă personalitatea?

Magistrul „Modul în care se dezvoltă personalitatea este în esență o problemă de psihologia învățării. Dar teoria noastră despre învățare este legată de concepția noastră despre natura omului. În mod concret, dacă considerăm omul ca un obiect, împins și tras de forțe externe (sau chiar „gândim pe jumătate" în felul acesta despre el) căutam principii cvasi mecaniciste de învățare îmbrățișând o concepție de tip stimul-răspuns care pune accent cât mai mult posibil pe forțe fiziologice simple (impulsuri) și pe procese elementare ale țesutului nervos. Ca rezultat, încercăm să explicăm dezvoltarea personalității în mare măsură în termeni de urme, condiționare, reintegrare, generalizarea stimulului, întărire, frecvență, prioritate și noutate. Toate acestea sunt principii valide - până la un punct. Ele par mult mai aplicabile la procesul de învățare al animalelor și copilului mic decât în stadiile mai avansate ale dezvoltării personalității.

Este util de a considera individul în creștere ca progresând atât în diferențiere, cât și în integrare. învățarea produce ambele tipuri de modificări structurale și conduce la o organizare marcată de articularea unor sisteme mai fine (diferențiere) și de dispunerea ierarhică a acestor sisteme în cadrul personalității totale (integrale). (Allport, 1991, 118)

Studentul: Personalitatea, cu dimensiunile ei, este un „bloc compact"?

Magistrul „...în personalitatea totală a omului există, de fapt, mai mute „fațete" ale acesteia. Astfel, am putea identifica: 1. *personalitatea reală (PR),* așa cum este ea în realitate; 2. *personalitatea autoevaluată (PA),* adică imaginea pe care individul o are despre sine; 3. *personalitatea ideală (PI),* adică cea imaginată, cea dorită, cea pe care individul aspiră să și-o formeze; 4. *personalitatea percepută (PP),* imaginea individului despre alții; *5. personalitatea proiectată (PPro),* adică ce crede individul că gândesc alții despre el; 6. *personalitatea manifestată (PM),* cea exteriorizată, obiectivată în comportament."(Zlate, 1999, p.50)

Studentul: Este atât de importantă problema eului meu, pe care, de altfel nici nu-l pot descrie exact?

Magistrul: „Deși fiecare dintre noi are o acută conștiință a eului, nu putem spune exact despre ce anume suntem conștienți. Unele gânduri și acte ni se *par* mai „legate de eu" decât altele, dar nu există o linie de demarcație netă. Problema ridică dileme filozofice profunde privind natura omului, a

„sufletului", a libertății și nemuririi. E ușor de înțeles de ce multe discuții psihologice asupra personalității evită cu desăvârșire problema.

Dar eludarea problemei nu este permisă. Se pot invoca din nou trei cauze: 1) Singurul criteriu sigur al existenței și identității noastre personale rezidă în simțul pe care îl avem despre eul nostru. A lăsa deoparte acest pivot subiectiv al personalității echivalează cu păstrarea învelișului și aruncarea conținutului problemei noastre. 2) După cum am văzut, teoriile despre învățare, motivație, dezvoltare nu pot fi complete sau corecte fără a distinge între ceea ce este „legat de eu" în personalitate și ceea ce nu este. 3) Deși psihologia nu poate spera să rezolve dilemele ultime ale filozofiei, ea e obligată să ofere o relatare faptică atentă a dezvoltării simțului eului pentru a sprijini filozofia în elaborările ce-i sunt specifice." (Allport, 1991, p.120)

2.4. Diferențe individuale în învățare

Problematica diferențelor individuale în învățare a intrat în sfera de preocupări a specialiștilor în psihologia educației mai ales din rațiuni practice, din nevoia de a elabora și aplica programe de instruire care să fie cât mai adecvate fiecărui elev în parte și să permită implicarea fiecărui elev în experiențe de învățare care să îl ajute să își realizeze întregul potențial de dezvoltare. Cercetările s-au axat pe identificarea naturii diferențelor individuale în învățare, a principalilor factori care le determină și a modalităților adecvate de măsurarea a acestora.

Principalii factori care au fost luați în studiu când s-a vizat cercetarea diferențelor individuale în învățare au fost: paternurile individuale de creștere și dezvoltare, aptitudinile, inteligența, creativitatea, strategiile de învățare, stilul cognitiv, stilul de învățare și de studiu al elevilor, abilitatea mnezică, interesele (Lindgren, 1967, Ellis, 1978, Fontana, 1995, Child, 1997)

Măsurarea diferențelor individuale s-a făcut prin teste individuale de inteligență, teste de grup de inteligență, de creativitate, teste de aptitudini, chestionare de interese și personalitate.

Valoarea reflecției teoretice asupra diferențelor individuale în învățare este atât una descriptiv-explicativă cât și una practică. Ele au contribuit la conturarea profilului elevului care necesită atenție specială: copii excepționali, tipici și atipici; copii talentați; copii cu retard în dezvoltare, cu dificultăți de învățare sau delincvenți (Lindgren, 1967, pp.501 – 541)

2.4.1. Paternurile individuale de creștere și dezvoltare

Particularitățile individuale joacă un rol extrem de important în toate activitățile desfășurate de om, inclusiv în activitatea școlară, ele influențând rata progresului cât și performanțele în sine.

Paternurile individuale de creştere şi dezvoltare sunt legate de conceptul de maturitate care exprimă „măsura în care copilul este în cadenţă cu alţi copii de vârsta lui" dar şi standardele comportamentale şi aşteptările adultului în ce priveşte copilul. (Lindgren, 1967, p.61). Tipurile de maturitate sunt: maturitatea fizică, maturitatea intelectuală (dată de dezvoltarea cognitivă), maturitatea socială (capacitatea şi dorinţa de a-şi asuma responsabilităţi şi de disponibilitatea de schimbare a intereselor sociale), maturitatea emoţională (care presupune desprinderea de dogmatismul sau aderarea rigidă la un singur punct de vedere, cu desconsiderarea altor puncte de vedere). Aceste paternuri pot evidenţia o dezvoltare întârziată sau una accelerată, ambele influenţând cantitatea şi calitatea învăţării în şcoală.

Particularităţile morfo-fiziologice şi psiho-sociale determinate de stadiul de dezvoltare fizică şi fiziologică reprezintă primii indicatori în funcţie de care copilul este considerat apt pentru activitatea şcolară. *Vârsta cronologică* care exprimă distanţa temporală (în ani, luni, zile) de la naşterea individului până la un anumit moment dat de timp este primul reper în aprecierea gradului de pregătire al copilului pentru începerea şcolii, în strânsă corelaţie cu *vârsta anatomică* (prin care se exprimă dezvoltarea sistemului osteo-articular şi a masei musculare). *Vârsta fiziologică* (eficienţa cardiacă, respiratorie, rezistenţă la efort etc.) exprimă posibilităţile de adaptare funcţională a organismului la efortul implicat de activitatea şcolară.

Particularităţile creşterii şi dezvoltării biologice, ale maturizării fiziologice şi ale dezvoltării psihice sunt printre primii factori care influenţează însuşirea şi perfecţionarea abilităţilor bazale de citit, scris, socotit, care sunt sarcini de dezvoltare prioritare ale copiilor din şcoala elementară.

Particularităţile maturizării fiziologice (mai ales a maturizării sexuale) influenţează „îndeplinirea" majorităţii dintre cel 9 sarcini de dezvoltare descrise de Havighurst (1951) ca fiind specifice adolescenţei: acceptarea propriului fizic şi a apartenenţei la gen; formarea de noi relaţii sociale; realizarea independenţei emoţionale faţă de părinţi sau alţi adulţi; realizarea unor pârghii pentru independenţa economică; selecţia şi pregătirea pentru profesie; dezvoltarea abilităţilor intelectuale necesare competenţei sociale; realizarea comportamentului specific responsabilităţii sociale; pregătirea pentru viaţa de familie; construirea valorilor (Havighurst, 1951, dezv, p.237)

În combinaţie cu alţi factori, maturitatea fizică, intelectuală şi emoţională asigură ceea ce este numit de Marcia realizarea identităţii adolescentului adică evidenţierea celor doi factori esenţiali pentru identitatea matură: 1. depăşirea crizelor de alegere a alternativelor de viaţă (de exemplu credinţa religioasă); 2. angajarea (*commitement*) şi investirea eului în propria alegere). Erikson descrie adolescenţa ca o perioadă a moratorium-ului, termenului limită (*„time-out"*

period) în care se experimentează o varietate de identităţi până la asumarea responsabilităţii pentru una anume, se „încearcă"/probează o serie de căi de *a fi*. Indecizia este o parte esenţială a moratorium-ului dar ambiguitatea indeciziei poate conduce la oprirea prematură (*premature foreclosure*) (o alegere sau opţiune prematură care apoi va fi regretată). (Erikson, 1950)

2.4.2. Aptitudinile ca factori de diferenţiere în învăţarea şcolară

Elevii cu aptitudini verbale, matematice, sportive, mecanice sau muzicale oricât de puţin evidente ar fi acestea, sunt o realitate pe care profesorii o întâlnesc frecvent în şcoală. Elevi talentaţi într-un domeniu sau altul sunt mai puţini dar suficient de mulţi ca să constituie o responsabilitate în plus pentru profesor. Dacă există sensibilitate la primele semne de manifestare a unei aptitudini la fiecare elev din clasă, se reduce foarte mult riscul de a lăsa această resursă imensă de dezvoltare personală şi comunitară să se irosească.

Lévy Leboyer, în „Dicţionarul de psihologie" realizat sub coordonarea lui Doron şi Parot (1991), defineşte aptitudinea (utilizând accepţiunile unor psihologi ca Vernon, Spearman şi Reuchlin) ca „Reuşita oricărei activităţi, fie ea sarcină izolată, conduită complexă, învăţare sau exercitare a unei profesiuni, care necesită din partea subiectului capacităţi şi motivaţii adecvate. Capacitatea este ea însăşi condiţionată de prezenţa unei aptitudini care poate fi dezvoltată prin experienţă şi formare" (Doron, Parot, 1999, p.81).

Aşa cum menţionează Lévy Leboyer, Spearman a utilizat termenul de aptitudine pentru inteligenţă, în timp ce autori ca Galton sau Binet, pentru alte procese mentale sau pentru activitatea de învăţare, diferenţiind un mare număr de aptitudini specifice ca fluiditatea verbală, memoria, reprezentarea spaţială, dexteritatea manuală (Doron, Parot, 1999, p.81).

Cercetarea aptitudinilor în relaţie cu activităţile desfăşurate a început cu studiul diferenţelor de randament în activitatea şcolară în funcţie, în primul rând de inteligenţa elevilor. Kovalev şi Measişcev, autorii unei sinteze cuprinzătoare pentru timpul elaborării ei (1960) asupra cercetărilor realizate pe problematica aptitudinilor, menţionează cercetările lui Lazurski, din 1921 cu privire la relaţia dintre nivelul dezvoltării psihice a individului şi posibilităţile lui de a se adapta la mediul extern, cercetări bazate pe asumpţia că „aptitudinile au un rol decisiv în procesul adaptării. Nivelul psihic al personalităţii este determinat de forţa energiei psihice. Odată cu sporirea rezervei de energie neuropsihică, adică odată cu dezvoltarea aptitudinilor, creşte nivelul psihic şi posibilităţile de adaptare devin mai mari" (Kovalev, Measişcev, 1966, p.49). Conform lui Lazurski, indivizii cu o viaţă psihică săracă şi primitivă, cu gândirea şi imaginaţia insuficient dezvoltate (chiar dacă percepţia şi memoria sunt dezvoltate bine) " pot să se

ocupe numai cu munca fizică sau cu o activitate intelectuală care nu necesită un proces de înțelegere și de creație. Ei sunt executanți, capabili să îndeplinească o muncă simplă și monotonă (...) persoanele care aparțin nivelului mijlociu posedă o anumită rezervă de aptitudini înnăscute, care le asigură succesul în activitatea profesională. Aici predomină profesiunile legate de munca intelectuală. Totuși, activitatea oamenilor care aparțin nivelului mijlociu are în esență un caracter imitativ (...) sunt discipoli și imitatori, nu creatori și inițiatori; activitatea lor se rezumă la acumularea de fapte, care confirmă sau infirmă o anumită teorie sau care completează și corectează teoriile existente (...) Cei care aparțin nivelului superior sunt talentați și chiar geniali. Ei nu numai că se pot adapta bine la mediu, dar pot să adapteze mediul la necesitățile lor" (Lazurski, 1921, apud Kovalev, Measișcev, 1966, pp. 49 – 50).

Fleishman în 1984, menționează ca aptitudini: comprehensiunea limbajului oral și scris, exprimarea orală și scrisă, fluența ideilor, sensibilitatea la probleme, aptitudinea numerică, capacitatea memoriei, flexibilitatea în clasificare, orientarea în spațiu, viteza perceptivă, coordonarea membrelor, atenția distributivă, forța statică, reprezentarea spațială, dexteritatea manuală (Fleishman, 1984, apud Lemeni, 2001, p.219).

Toate aptitudinile umane, identificate, cercetate, evaluate în timp și enumerate mai sus pot fi întâlnite la elevi, într-o formă mai evidentă sau mai puțin evidentă. Ele influențează succesul în învățare, adaptarea școlară, dezvoltarea în și prin școală. Ele ridică probleme deosebite educatorului, profesorilor și întregii comunități.

Forța cu care se face simțită prezența aptitudinilor la elev este foarte mare în cazul talentului, într-un domeniu sau altul. Pentru cadrul didactic este mai important să conștientizeze ceea ce psihologia contemporană reliefează, și anume faptul că „Orice individ normal dispune într-un grad oarecare de tot felul de aptitudini. Desigur, aptitudinile sportive, matematice, muzicale, artistice, tehnice nu sunt la fel de dezvoltate la toți indivizii, dar nu există indivizi, în afara cazurilor patologice, care să nu aibă nici în cea mai mică măsură aptitudini sportive, matematice, artistice sau tehnice" (Salade, Zörgö, 1976, p.72). Existența (chiar estompată) a unei aptitudini se face simțită prin capacitatea elevului de a îndeplini o activitate la parametri mai mult sau mai puțin deasupra mediei dar și prin viteza, ritmul și plăcerea cu care este îndeplinită respectiva activitate - indicatori care, în general nu pot trece neobservați de către cadrul didactic sau orice persoană responsabilă de educația tânărului.

2.4.3. Inteligența ca factor de diferențiere în învățarea școlară

Inteligența ca aptitudine generală este considerată frecvent garantul performanțelor în învățarea școlară. Coeficientul de inteligență a fost considerat mult timp un indicator demn de încredere al abilităților intelectuale ale individului,

ceea ce a făcut ca el să fie frecvent utilizat în multe studii corelaționale. În studiile clasice cu privire la IQ – ul elevilor dotați, Terman și Oden (1947), au descoperit că elevii cu IQ înalt sunt mai încrezători în ei, mai perseverenți și mai interesați de muncă, mai realiști și independenți în gândire decât cei cu nivel al inteligenței mai scăzut. Mc Candless (1969) a descoperit că elevii inteligenți sunt mai puțin anxioși, mai populari și mai bine adaptați. S-a constatat că inteligența se dezvoltă foarte mult între 6 și 10 ani și că elevii care se comportă conform acestei „reguli", devin mai independenți, mai competitivi și mai agresivi verbal decât cei care nu progresează în această perioadă.

Inteligența este definită ca „Funcție psihologică sau ansamblu de funcții datorită cărora organismul se adaptează la mediu elaborând combinații originale ale conduitelor, achiziționează și folosește cunoștințe noi și, eventual, raționează și rezolvă problemele, conform regulilor degajate prin formalizările logicii" (Richelle, în Doron, Parot, 1999, pp.410-411). Cercetarea inteligenței în psihologie a dus la reliefarea a numeroase aspecte ale funcționării ei și componente a căror cunoaștere poate explica de ce inteligența constituie un factor de puternică diferențiere între elevi. Care sunt, în ce constau aceste diferențieri rămâne încă să se studieze. O serie de studii din anii 1950 – 1965 au arătat că elevii Cu OI înalt sunt percepuți ca lideri, că au adaptarea emoțională mai bună și anxietatea mai scăzută. Un studiu din 1965 în care au fost fotografiate mișcările ochilor unor elevi de clas-a V-a care urmăreau un film educativ a arătat că la elevii cu QI înalt, timpul în care erau privite zonele de pe ecran în care apărea informația pertinentă pentru unitatea de predare a fost găsit mai mare decât la elevii cu QI jos. Aceștia din urmă se uitau mai mult în zonele irelevante ale ecranului sau la profesor (Lindgren, 1967, p.476)

Variabilele care au fost identificate în legătură cu inteligența se pot constitui în repere în funcție de care profesorul se poate aștepta să întâlnească diferențe în cantitatea și calitatea învățării elevilor. Astfel, după cele 3 componente ale intelectului identificate de Guilford (1954) se pot întâlni diferențe individuale în învățare în funcție de operațiile mentale: recunoașterea informației vechi și descoperirea celei noi; gândirea convergentă (găsirea unui singur răspuns la o clasă de probleme); gândirea divergentă (găsirea mai multor soluții posibile); evaluarea (judecata asupra exactității, corectitudinii, valorii); memoria imediată, memoria de durată; în funcție de conținuturile cu care operează fiecare elev (vizuale, auditive, semnificația cuvintelor, simboluri și comportamentale) sau în funcție de produsele care rezultă: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații de informații. De asemenea se pot întâlni diferențe în învățare în funcție de variabilele pe care le include D.Wechsler (1981): capacitate globală de a acționa intenționat, de a gândi rațional și de a face față cu eficiență mediului său. Cele trei categorii de *abilități mentale* care conduc la un

comportament inteligent identificate de Robert Sternberg (1985) pot diferenţia elevii între ei: unii pot da dovadă de inteligenţă analitică (care presupune abilitate verbală, abilitate de a gândi abstract şi de a prelucra informaţiile, de a face analogii sau silogisme, de a învăţa cuvinte); alţii pot da dovadă de inteligenţă experienţială (abilitatea de a formula idei noi, de a combina fapte disparate, de a acţiona în situaţii noi pe baza insight-ului şi de a găsi automat soluţii la o problemă); alţii pot avea o inteligenţă predominant practică sau contextuală (care presupune abilitatea de a se adapta la schimbările mediului şi de a remodela mediul conform propriilor nevoi, de exemplu de a lua măsurile care limitează distragerea atenţiei într-o activitate).

Înţelegerea inteligenţei ca fiind *multiplă* este de natură să explice o mare parte dintre diferenţele individuale în ce priveşte formele şi tipurile de învăţare. Teoria lui H.Gardner (1983, 1993) cu privire la inteligenţa multiplă (*multiple intelligences)*, descrie inteligenţa ca fiind compusă din şapte categorii diferite de abilităţi umane: „Nu neg existenţa unui factor general dar mă întreb ce valoare explicativă are în afara cadrului destul de restrâns al învăţământului formal. De exemplu datele empirice în favoarea factorului general provin aproape integral din testele de inteligenţă verbală sau logică. Cum aceste teste măsoară competenţe utile efectuării de sarcini şcolare ele prezic fiabil eşecul sau succesul la şcoală (....) Dar ele sunt departe de a fi fiabile dacă se doreşte prezicerea reuşitei în sarcini extraşcolare. Dacă factorul „g" este un concept valid pentru a descrie capacităţile unor subiecţi, el lasă deoparte alte talente remarcabile (Gardner, 1996, pp.57 - 58). Fiecare dintre cele 7 categorii de abilităţi care intră în inteligenţa multiplă asigură performanţa într-un anumit domeniu de activitate: 1.Inteligenţa logico-matematică (în care intră sensibilitatea la paternuri logice sau numerice şi capacitatea de a le diferenţia precum şi abilitatea de a opera cu serii lungi de raţionamente) asigură performanţe în domeniul matematicii şi al altor ştiinţe; 2. Inteligenţa lingvistică (în care intră sensibilitatea la sunete, ritmuri şi la semnificaţia cuvintelor, la diferitele funcţii ale limbajului) asigură performanţe în domeniul creaţiei poetice şi în jurnalistică; 3. Inteligenţa muzicală (care se exprimă în abilitatea de a produce şi aprecia ritmuri, timbrul, sensibilitatea la diferite modalităţi de expresivitate muzicală) este favorabilă compoziţiei muzicale; 4. Inteligenţa spaţială (care are drept componente bazale capacitatea de a percepe exact relaţiile spaţiale şi de a opera transformări ale percepţiilor iniţiale) este favorabilă învăţării deprinderilor necesare navigatorilor şi sculptorilor; 5. Inteligenţa kinestezică (în care intră capacitatea de a controla mişcările propriului corp şi de a manevra obiectele cu îndemânare) permite performanţe în sport; 6. Inteligenţa interpersonală care include capacitatea de a discerne şi răspunde corect la expresiile, temperamentele, motivaţiile şi dorinţele altor oameni, permite performanţe în activităţi ca intervenţia terapeutică; 7. Inteligenţa

intrapersonală, în care intră abilitatea de cunoaştere a propriilor sentimente, de autocontrol, autocunoaşterea propriilor puncte forte sau slăbiciuni, dorinţe şi abilităţi, este suport pentru activităţile cu oamenii. (H.Gardner, 1996)

Gardner a condus Proiectul IPPE (Intelligences Pratiques Pour l'école) de pregătire a elevilor pentru a se adapta mediului colegiului sau liceului şi Proiectul Spectre pentru a măsura profilul inteligenţelor şi stilul de muncă la elevii mici. Coordonatorii proiectului pleacă de la ipoteza că fiecare copil are potenţialitatea de a-şi dezvolta punctele forte într-unul sau mai multe sectoare şi îşi propune să măsoare profilul inteligenţelor şi stilul de muncă la elevi mici (cu obiectivul expres de a evalua inteligenţele într-o manieră validă ecologic: „Ni s-a părut important să reperăm stilul cognitiv sau stilul de muncă, alături de purele capacităţi intelectuale. Stilul de muncă este maniera în care copilul interacţionează cu materialul unui domeniu dat, de exemplu capacitatea de a planifica o activitate, de a reflecta la o sarcină şi nivelul perseverenţei sale" (Gardner, 1996, p.93). Autorul defineşte astfel 15 zone de capacităţi cognitive şi 18 profile de stiluri. Ca zone ale competenţelor cognitive sunt luate în studiu: numere, ştiinţe, muzică, limbaj, arte plastice, mişcare, social iar ca şi caracteristici ale stilului: angajarea în activitate (facil/reticent), încrederea: (încrezător/ezitant), jucăuş/serios, concentrat/distrat, perseverent/frustrat, reflexiv/impulsiv; lentoare/ viteză în muncă.

Gardner atrage atenţia asupra influenţei fiecăreia dintre formele de inteligenţă pe care le-a identificat asupra performanţelor individului. El afirmă că inteligenţele sunt în mare parte autonome, unele pot fi chiar deficitare, în timp ce altele sunt performante. Această independenţă a inteligenţelor implică faptul că un nivel înalt de eficienţă într-un domeniu (matematica, de exemplu) nu antrenează un nivel similar în alt domeniu, ca verbalul sau muzica, ceea ce impune exigenţa de a evalua fiecare inteligenţă a individului pentru a face predicţii asupra posibilităţilor lui de dezvoltare.

Inteligenţa multiplă permite înţelegerea mai acurată a ceea ce unii specialişti numesc *inteligenţă şcolară*

„Termenul de „inteligenţă şcolară", cu valoare pur operaţională, ar desemna, în perspectiva concepţiei lui J.Piaget, echilibrul dinamic dintre asimilarea cerinţelor şcolare şi acomodarea la acestea, la diferite niveluri de şcolarizare. Inteligenţa şcolară este o formă specifică, particulară a inteligenţei, care se diferenţiază de aceasta (...) mai ales prin specificitatea conţinutului său, dar în acelaşi timp se supune legilor generale ale dezvoltării mentale" (Kulcsar, 1978, p.42)

Literatura de specialitate actuală face frecvente referiri la *inteligenţa emoţională*, care la fel este un factor de diferenţiere între indivizi. Aşa cum

precizează M.Roco „Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor '90" dar intuiții cu privire la această capacitate se găsesc în termeni ca inteligența socială (Thorndike), inteligența intra și interpersonală (Gardner), elementele non-cognitive ale inteligenței academice (Wechsler) sau în teza de doctorat a lui Wayne Leon Payne din 1985 (Roco, 2001, pp.139 – 140). Autoarea citată identifică „trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de: 1.John D.Mayer și Peter Salovey; 2.Reuven Bar-On; 3.Daniel Goleman" (Roco, 2001, p.140). Din lucrările autorilor menționați se desprind ca și componente ale inteligenței emoționale: empatia, responsabilitatea socială, adaptabilitatea, controlul stresului, optimismul, conștiința de sine, încrederea în sine ș.am.d. (vezi: Roco, 2001, p.141). Fiecare dintre aceste componente este și o abilitate personală care conduce în mod diferențiat la îndeplinirea sarcinilor școlare. Elevul empatic, adaptabil, responsabil, controlat, optimist, încrezător în sine pare să fie un ideal al oricărui părinte și profesor. Mici variații ale oricăreia dintre aceste abilități, pot produce diferențe imense în comportamentul elevului și mici modificări determinate de influența educativă, la fiecare dintre acestea, pot fi achiziții fundamentale pentru elev.

Creșterea interesului pentru rolul inteligenței emoționale în contextele școlare și educaționale, observată de o serie de cercetători (Moshe Zeidner? , de la Centrul de Cercetări Interdisciplinare asupra Emoțiilor de la Universitatea Haifa, Israel și Richard D. Roberts?, de la Universitatea Sydney, Australia) nu poate decât să fie de bun augur pentru școala viitorului.

2.4.4. Creativitatea ca factor de diferențiere în învățarea școlară

Creativitatea, indiferent de termenii în care este abordată (trăsătură sau dimensiune de personalitate, abilitate cognitivă, talent) constituie unul dintre factorii importanți de diferențiere a elevilor în școală, ca și în viață.

Creativitatea este definită ca „Aptitudine complexă, distinctă de inteligență și de funcționarea cognitivă și existentă în funcție de fluiditatea ideilor, de raționamentul inductiv, de anumite calități perceptive și de personalitate, ca și în funcție de inteligența divergentă, în măsura în care ea favorizează diversitatea soluțiilor și rezultatelor. Indivizii creativi dau dovadă de imaginație, de spirit inventiv și de originalitate" (Lévy-Leboyer, în Doron, Parot, 1999, p.198)

În psihologie, creativitatea a fost definită fie prin asimilare cu alte fenomene psihice ca inteligența, aptitudinea, rezolvarea de probleme fie prin accentuarea procesualității ei. O perspectivă sintetică, însă, o privește ca produs; ca proces; ca potențialitate și ca dimensiune complexă a personalității. În accepțiunea de produs se fac referiri la caracteristicile produsului creat (noutate, originalitate, valoare socială, aplicabilitate). În accepțiunea de proces i s-au studiat fazele de

realizare. În accepțiunea de potențialitate s-a pus problema caracterului ei înnăscut sau dobândit. Ea a fost considerată fie har, dar divin, fie disponibilitate care poate evolua. Ca dimensiune complexă a personalității este considerată mai mult decât organizarea optimă a unor factori de personalitate diferiți (Zlate, 2000, pp.278-280)

Studiile asupra creativității s-au soldat cu identificarea a ceea ce a fost numit *abilități creative* printre care sunt incluse:

- setul cognitiv și perceptiv care predispune la „înțelegerea complexității și abilitate în depășirea clișeelor mintale și a rutinei în timpul rezolvării problemelor";
- predispoziția pentru strategii euristice;
- capacitatea de renunțare la strategiile neproductive până în momentul în care se identifică strategia productivă. (Amabile, apud Roco, 2001, p.165)

Studiile realizate de Michael Wallach și Nathan Kagan (pe copii mici) sau de Jacob Getzels și Phillip Jackson (pe adolescenți) au atras atenția asupra faptului că ea nu este o simplă funcție a inteligenței. Guilford caracterizează personalitățile creatoare prin fluiditatea și flexibilitatea gândirii și a vorbirii, prin originalitate, sensibilitate față de probleme, capacitate de redefinire a problemelor (Guilford apud Roco, 2001). A fi creativ înseamnă a gândi divergent, a ajunge la semnificații noi sau unice, idei noi sau originale, a te îndepărta (divergență) de ideile convenționale sau uzuale (Sprinthall, Sprinthall, 1997, p.370). Taylor descrie personalitățile creatoare prin lipsă de îngâmfare, toleranță față de ambiguitate, încredere în propriile decizii, inventive, independente, neinhibate, versatile, entuziaste. La construirea unei scale de identificare a elevilor creativi, Jerome Sattler, în 1992, a luat în calcul capacitatea de concentrare, adaptabilitatea, atracția pentru complex și necunoscut, curiozitatea, dorința de a formula idei noi, flexibilitatea, entuziasmul, umorul, intuiția, independența, nonconformismul, deschiderea la noi experiențe, înclinația spre joc, încrederea în sine, sentimentul originalității, sentimentul misiunii, spontaneitatea, toleranța la ambiguitate și conflict, dorința de a evita marginalizarea socială, puterea de a visa și a fantaza, autonomie personală, conștiință de sine clară, o mai mare toleranță la indeterminare. etc. – trăsături pe care le și propune ca obiective ale educării creativității la elevi (Sattler apud Woolfolk, 1998, p.131).

Relevată ca una dintre resursele importante ale împlinirii/dezvoltării personale pe tot parcursul vieții și una dintre resursele importante ale succesului social și profesional, creativitatea ridică și în context educațional tot mai accentuat problema gestionării ei eficiente, problemă la care doar cei implicați în educația și instruirea elevilor pot să găsească soluțiile necesare.

Ambianța relațională, climatul psihosocial în care trăiește elevul precum și influențele educative sunt recunoscuți ca factori care susțin sau inhibă manifestarea creativității.

Primul pas care trebuie făcut pentru *încurajarea creativității* în școală este, așa cum recomandă specialiștii, valorizarea adecvată a disponibilității naturale a copilului de a fi inventiv, asigurarea lui că dorința de a fi creativ îi va fi apreciată.

Se recomandă:

- ✓ acceptarea și încurajarea gândirii divergente a elevilor, încurajarea căutării de noi soluții (inclusiv cu întrebări de genul: „Poate cineva să sugereze un alt mod (diferit) de a privi problema?" ;
- ✓ încurajarea efortului elevilor de a folosi o cale neobișnuită de rezolvare a problemelor, chiar dacă aceasta nu duce în mod obligatoriu la succes;
- ✓ încurajarea elevilor în a avea încredere în propria capacitate de evaluare a situațiilor;
- ✓ accentuarea faptului că fiecare elev este capabil de creativitate într-o formă sau alta;
- ✓ asigurarea elevilor nonconformiști că primesc, ca și restul clasei privilegii și recompense;
- ✓ sesizarea și evidențierea efortului creativ al fiecărui elev;
- ✓ utilizarea cât mai frecventă a brainstorming –ului. (Woolfolk, 1995, p.133).

2.4.5. Strategiile și stilul de învățare și de studiu ca factori de diferențiere în învățarea școlară

Majoritatea studiilor care vizează, chiar și tangențial, scopul optimizării învățării prin optimizarea procesului instructiv-educativ aduc în discuție și problema strategiilor învățării dar diversitatea și eterogenitatea faptelor incluse în acest concept a întârziat elaborarea unui model coerent și stabil de formare sau antrenare a acestora.

Astfel, strategiile învățării au fost descrise de D.Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea și utilizarea unui material academic sau tehnic. Ele au fost definite de Schmeck (1982) ca paternuri ale activităților de procesare a informației pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare" iar de S.Derry (1989) ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare.

Aproape toți autorii citați sunt de acord în a considera strategia ca fiind formată din procedee și tehnici care facilitează însușirea cunoștințelor. După Derry (1989) tacticile de învățare sunt tehnici specifice prin care se realizează

planul activității de învățare (ca de exemplu mnemotehnicile, conturarea unor pasaje (*outlining*), frunzărirea paginilor pentru a identifica organizarea capitolului, autochestionarea cu privire la ideile unui text).

Ph. Meirieu, definind strategia ca „învățare în act" o descrie ca pe „o suită de operații, pe care le exprimă, mai mult sau mai puțin, comportamentele manifeste și care, în anumite condiții pot fi surprinse prin introspecție". Aceste *operații* pun în joc *capacități* care intră în interacțiune cu *competențele*, ambele structurându-se reciproc în această interacțiune" (Meirieu, 1993, p.135-136). În această accepțiune, spune autorul, o strategie de învățare implică operații de sesizare a datelor și operații de tratare a acestora. Strategia de învățare este înțeleasă ca „mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului, pornind de la descrierea comportamentelor intelectuale eficiente în situații didactice precise" și este exprimată de cinci tipuri de *variabile*, și anume:

- instrumentarul învățării (*outils*),
- demersul învățării,
- gradul de coordonare sau directivitatea învățării (*degré de guidage*),
- inserția socio-afectivă,
- gestionarea timpului (Meirieu, 1993, p.192).

Meirieu enumeră ca și *condiții* pentru elaborarea strategiilor învățării următoarele:

- pilonul (*ancrage*) cognitiv,
- istoria psiho-afectivă a subiectului,
- determinanții socio-culturali.

Fundamentul (pilonul cognitiv) al formării strategiilor învățării a fost cel mai de timpuriu sesizat. Istoria personală, psihoafectivă, a subiectului, spune autorul, poate influența formarea strategiilor învățării, uneori independent de substratul cognitiv. O serie de evenimente personale (în care o anumită activitate a fost valorizată sau devalorizată, care au adus satisfacții sau insatisfacții) se pot constitui în factori care fixează sau dezactivează o anumită strategie de învățare, independent de mecanismele de procesare a informației care i-au stat la bază. De asemenea, mediul social de origine al subiectului, prin valorile pe care le promovează, poate facilita sau inhiba stabilizarea unor strategii diferite.

Eforturile de clarificare a semnificației conceptului de strategie a învățării s-au soldat cu descrieri și definiții care diferențiază strategiile învățării de toate celelalte constructe cu care, ades, așa cum s-a văzut, au fost identificate.

Studiile cu privire la eficiența unor programe de antrenare a strategiilor învățării reflectă gradul de conștientizare a faptului că:

- Strategiile învățării nu sunt pur și simplu strategii cognitive
- Strategiile învățării nu se identifică cu strategiile metacognitive
- Strategiile învățării nu se identifică cu strategiile de adaptare

- Strategiile învățării nu sunt încă strategii de studiu
- Strategiile învățării se raportează la personalitatea individului.

Expresia unei învățări strategice, specifice „expertului" în activitatea de învățare (*expert lerner*), este *stilul de învățare*. Spre deosebire de stilul cognitiv care se referă la organizarea și controlul proceselor cognitive, stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziție de cunoștințe.

Strâns legat de structurarea de ansamblu a personalității elevului se formează stilul lui de învățare (de fapt, preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare, căile preferate de învățare și studiu, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, pentru lucrul în echipă versus lucrul de unul singur, pentru ritmul de învățare, cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1998, p.128).

Stilul de învățare înglobează dimensiunile stilului cognitiv dar nu se reduce la acesta. O serie de studii au arătat că impulsivul preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal iar reflexivul preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru sarcini verbale sau nonverbale. Dependenții de câmp au tendința de a lucra mai bine în grup și preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei. Independenții de câmp perceptiv nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență. Sunt mai performanți în sarcini spațiale. Au preferință pentru științe în care abilitățile lor analitice sunt eficiente - matematică, de exemplu.

> Stilul de învățare este o „combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare (...). Bazele sale sunt legate de structura și organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității și de experiențele de învățare acasă, la școală și în societate" (Leino, 1989, p.41).

A.Woolfolk consideră mai adecvat termenul de „preferințe pentru învățare" deși observă că uzual este folosit termenul de stil de învățare. Stilul de învățare constă în preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare (unde, când, cu cine, cu ce preferă elevul să învețe, să studieze), căile preferate de învățare și studiu cum ar fi preferința pentru texte cu ilustrații, lucrul în echipă versus singur, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, ritmul de învățare - cu pauze sau susținut. (Woolfolk, 1995).

Entwistle (1988) vorbește despre modalitatea de abordare a învățării (*approach to learning*) prin care înțelege și stilul de învățare și descrie o orientare spre semnificație (care conferă o abordare profundă a învățării), o

orientare spre reproducere (care conferă o abordare de suprafață a învățării) și o orientare spre achiziție (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes). El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul și contextul învățării.

Studii mai recente au identificat trei categorii ale stilului de învățare:

- ✓ stil centrat pe semnificație (*meaning*), specific elevului predispus să se implice în sarcinile de învățare în baza unei motivații intrinseci (curiozitate, plăcere);
- ✓ stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care descrie elevul predispus să se implice în sarcinile de învățare și să facă eforturi deosebite din teamă de insucces (motivație extrinsecă);
- ✓ stil centrat pe achiziții (*achieving*), care implică tot motivare extrinsecă dar legată de speranța în succes (acest elev va face eforturi deosebite de a achiziționa noi și noi cunoștințe în speranța satisfacțiilor pe care i le aduce succesul).

Alți autori preferă sintagma de „mod de abordare" a sarcinii de învățare (Biggs, 1987, 1993), identificând elevi cu:

- ✓ orientare instrumentală sau pragmatică (*utilising*) care învață din nevoi strict pragmatice ceea ce uneori îi predispune la o abordare superficială a sarcinii;
- ✓ orientare profundă (*internalising*), ce presupune din partea elevilor o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive în ce privește efortul depus pentru învățare;
- ✓ orientare spre achiziții (*achieving*), ce presupune că elevii vor să-și afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari (Leino, 1989, p.24)

Ph. Meirieu vorbește de un „stil personal de conducere (*pilotage*) a învățării (S.P.P.A.) ca „mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistematică. Stilul personal de control al activităților de învățare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația" (Meirieu,1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar, diferențiat între posibilitatea de a învăța mai degrabă prin verificare și reconstrucție (*production*) sau de a învăța mai degrabă prin interiorizare și înțelegere (*consommation*). Concordanța între sistemul de pilotaj al învățării (SPPA) al elevului și sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficiența învățării în situația didactică.

Cercetările realizate asupra stilului de învățare și-au propus să identifice nu doar variabilele care definesc stilul de învățare ci și influența lor asupra învățării precum și acele variabile care pot fi controlate, optimizate prin instruire. Astfel, inventarul Canfield (*Canfield's Learning Styles Inventory*) vizează ca

prin analiza preferinţelor individuale în ce priveşte condiţiile de învăţare, materialul de învăţat, modalitatea de învăţare să obţină un indice general al expectanţei performanţei în învăţare (exprimat în procente). Inventarul lui Kolb (1981) (*Kolb Learnings Styles Delineator*) prin analiza preferinţelor elevilor pentru 1. Experienţă concretă (învăţare prin implicare directă); 2. Conceptualizare abstractă (învăţare prin construire de concepte şi teorii pentru descrierea, explicarea şi înţelegerea propriilor observaţii); 3. Observaţie reflexivă (învăţare prin observarea celorlalţi sau prin reflecţia asupra experienţelor proprii sau ale altora); 4. Experimentare activă (învăţare prin utilizarea teoriilor şi conceptelor disponibile în vederea rezolvării de probleme şi a luării deciziilor) identifică următoarele profiluri de elevi: 1. cei care denotă conceptualizare abstractă şi experimentare activă – sunt cei preferă răspunsuri concrete, specifice, ajung rapid la soluţie, au o emotivitate relativ scăzută, preferă să aibă de a face cu lucruri, nu cu oameni, preferă materialele de învăţat cu răspunsuri specifice, aleg deseori specializări în domeniul ştiinţelor fizice sau în domeniul tehnic; 2. cei care sunt orientaţi spre conceptualizare abstractă şi observaţie reflexivă - sunt cei care sunt interesaţi mai mult de aspectele teoretice decât de cele practice ale sarcinilor de învăţare, sunt atraşi de cercetare şi planificare şi preferă sarcini de învăţare care necesită integrarea materialelor; 3. cei care se bazează pe experienţa concretă şi observaţia reflexivă - sunt cei care agreează munca în echipă, sunt atraşi de consiliere şi consultanţă, se simt bine în tot felul de discuţii şi dezbateri; 4. cei care se orientează spre experienţa concretă şi experimentarea (activă) sunt cei care apreciază riscul şi acţiunea, experienţele noi şi sunt atraşi de domeniul tehnic sau de cel al afacerilor.

Într-o reprezentare schematică a procesului instruirii, adaptată după B.S.Bloom, D.Child include *stilul de studiu* printre predispoziţiile cognitive cu care elevul abordează sarcina de învăţare.

> Stilul de studiu este definit ca: "modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învăţării (...), tactici şi strategii de abordare a studiului."

Autorul accentuează pe faptul că metodele de studiu ale elevilor mari au fost intens cercetate, dând ca exemplu contribuţiile lui Entwistle dar că „în şcoala elementară antrenarea metodelor de studiu este complet ignorată. Noi credem în mod eronat că metodele eficiente de studiu se construiesc automat, se ciugulesc (*picked*), se fură „ – pe măsură ce copilul progresează în sistem. Trebuie să nuanţăm cercetările asupra a *cum* se dezvoltă deprinderile (abilităţile) *de studiu* şi asupra a *cum* pot fi învăţaţi elevii să facă acest lucru cât mai avantajos" (Child, 1997, p.143).

Stilul de învățare, ca rezultat al dobândirii autonomiei în învățarea școlară se formează în timp, după interiorizarea unei bogate experiențe în activitatea de învățare dar este congruent cu anumite trăsături și dimensiuni ale personalității elevului.

2.4.6. Autonomia și independența în învățare

P.H. Winne, de la Universitatea Simon Fraser, Canada, observă că în ultimii ani învățarea autonomă (*Self-Regulated Learning*) a devenit un construct central în abordările contemporane ale eficienței învățării școlare.

„Modelul învățării autonome descrie elevul care își caută informația la bibliotecă, își activează o serie de deprinderi pe parcursul activităților de studiu prin care realizează achiziții (...) care este conștient de cât știe, cât crede că știe și de diferența dintre cât *crede că știe* și cât *știe* în fapt.. El își înțelege propria motivație, este conștient de propriile afecte, se organizează. El deliberază asupra celor mai fine tactici și a strategiilor globale, le selectează în baza predicției cu privire la felul în care fiecare dintre ele poate să-l susțină în atingerea scopului" (Winne, 1995, p.173).

Modelul învățării autonome aduce în atenția teoreticienilor și practicienilor educației conceptele de autoreglare și automonitorizare.

D.H.Schunk pornind de la propriile cercetări și de la citarea cercetărilor lui Bandura (1986) descrie autoreglarea (*self-regulation*) ca implicând auto-observație, auto-judecare, auto-reacție. Auto-observarea se referă la atenția dirijată voluntar asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinanților și efectelor propriului comportament. Auto – judecata include compararea unui singur nivel (prezent) de performanță cu un singur scop pentru a determina progresul. Auto-reacția (*Self-reaction*) se referă la evaluarea propriei performanțe în termenii: acceptabilă, nesatisfăcătoare " (Schunk, 1996, p.360). Acestea sunt implicate în percepția propriei eficiențe și în structurarea convingerii personale referitoare la capacitatea de a învăța.

Ca atribute ale autoreglării Winne menționează: abilitatea de a stabili scopuri realiste pentru acțiuni, de a selecta, modifica și implementa strategii sau tactici de acțiune, de a înțelege motivația implicării într-o sarcină. Ca atribute ale monitorizării sunt numite: recunoașterea nivelului de înțelegere a informației, determinarea nivelului înțelegerii și învățării la care dacă scopul nu a fost atins se simte golul sau se pot face remedii.

Încă din 1975, Kenfer descria autoreglarea ca implicând trei faze: automonitorizarea; autoevaluarea și autoîntărirea, pozitivă sau negativă (O'Neil, 1987, p.72). Prin autoevaluare individul compară informația primită prin

feed-back de la mediu, cu propriul comportament, prin automonitorizare îşi identifică erorile, îşi reaminteşte traseele corecte care au dus la progres într-o sarcină anterioară, identifică supraîncărcarea şi evaluează performanţele acţiunii. În stadiul iniţial al învăţării elevul încă depinde de monitorizarea externă, nu are suficiente deprinderi de automonitorizare.

Autoreglarea presupune abilităţi de formulare independentă, autonomă a scopurilor, de autoevaluare a performanţelor şi de auto-întărire a răspunsurilor valabile. Profesorul trebuie, şi poate, să ajute elevii să identifice şi să utilizeze standarde evaluative interne, să-şi fixeze seturile proprii de scopuri, proximale, specifice şi stimulatoare (să diferenţieze între scopuri care sunt uşor de atins şi scopuri care sunt greu de atins), să-şi evalueze progresul, să se compare cu nivelul performanţei anterioare. Autoîntărirea se învaţă prin conştientizarea relaţiei dintre efort şi succes în atingerea unor scopuri realiste. Prin implicarea elevilor în sarcini concrete (de la uşor la dificil) pe care să le rezolve (cu suport şi fără) independent,, ei pot fi învăţaţi să aibă încredere în propria lor competenţă. (Hamilton, Ghatala,1994). Dacă sunt îndrumaţi explicit, ei învaţă să fie sensibili la cât de bine au rezolvat o sarcină şi la modalităţile eficiente de rezolvare folosite. De asemenea pot învăţa să-şi *autoevalueze* progresul în achiziţia unor deprinderi cum sunt cele de scriere corectă şi inteligibilă sau de gestionare a timpului de lucru. (Woolfolk, 1995). Bandura (1986), Schunk (1991). Formarea deprinderii elevilor de a-şi aprecia eficienţa, de a-şi întări încrederea în propria capacitate de a învăţa (cu judecăţi de genul „ e greu dar pot; acest lucru nu pot încă să-l fac dar încerc"), de a se simţi eficienţi, de a persista atunci când întâlnesc obstacole, de a aprecia când comportamentul lor este insuficient pentru a răspunde sarcinii, implică şi formarea deprinderilor de autoobservare, concentrare a atenţiei voluntare asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinanţilor şi efectelor propriului comportament.

Sistemul instrucţional trebuie proiectat astfel încât să asiste elevul în a progresa cât mai repede posibil de la stadiul de dependenţă de controlul extern la stadiul autoinstruirii şi automonitorizarii deoarece, aşa cum afirmă foarte mulţi specialişti în psihologia educaţiei, conducerea elevului spre stadiul învăţării autonome este un obiectiv major al învăţării şcolare:

„Noi credem că unul dintre lucrurile cele mai utile pe care un profesor poate să le facă pentru elevii săi este să-i înarmeze cu instrumentele necesare învăţării independente. În lumea de astăzi, informaţiile se învechesc în 10 ani sau mai repede dar abilităţile de învăţare se folosesc întreaga viaţă.(...) strategiile predării sunt eficiente doar dacă îi abilitează pe elevi să-şi asume propriul mod de a învăţa" (Hamilton, Ghatala, 1994, p. 137).

Capitolul 3

Provocări pentru teoria şi practica educaţiei

3.1. Structuri, fenomene şi procese psihosociale în câmpul şcolar

Predarea şi învăţarea în şcoală, se realizează în contextul unor interacţiuni sociale. Profesorul interacţionează cu fiecare elev din clasă şi cu clasa ca grup, elevii interacţionează între ei şi cu profesorul ca lider. Se formează astfel contexte sociale în care comportamentul individual se poate modifica substanţial. Dinamica relaţiilor în aceste contexte depinde de rolurile stabilite prin interacţiune. Presiunea rolului face ca individul să răspundă conform aşteptărilor grupului şi uneori, semnificativ diferit de modul în care ar răspunde dacă nu ar exista aceste aşteptări.

„Profesorul şi clasa formează o unitate socială distinctă, cu relaţii şi atitudini sociale complexe şi mobile care condiţionează extrem de subtil comportamentele individuale şi de grup" (Fontana, 1995, p.213).

Ca orice grup social, clasa de elevi are o structură de grup, reţele de comunicare, funcţii de grup şi o dinamică specifică. Prin *funcţiile de grup* ale clasei de elevi (de socializare, de învăţare socială şi de integrare) aceasta se afirmă ca „laboratorul în care se însuşesc şi se experimentează conduitele aşteptate de societate." (Zlate, 1987).

Grupul social (clasa de elevi) ca orice *sistem psihosocial*, satisface nevoile fundamentale de integrare, afirmare sau recunoaştere socială, de afecţiune, comunicare sau protecţie ale membrilor săi şi în acelaşi timp creează nevoi, reprezentări şi atitudini,

Grupurile şcolare (educaţionale) se constituie în raport cu o sarcină specifică (sarcina didactică) şi generează o serie de interacţiuni care formează *structuri psihosociale de grup* specifice (socioafective, de

comunicație, de influență, motivaționale) cu diverse mecanisme de autoreglare, cu o anumită coeziune și stabilitate. Modul de viață al grupului social care este clasa școlară se constituie în ceea ce se numește „cultura clasei", adică totalitatea obiceiurilor, normelor, valorilor importante, miturilor, ritualurilor valabile în clasă (Larsen, 1995).

Cultura clasei este definită de:

- ✓ felul în care se desfășoară procesul de învățare;
- ✓ aspectele mediului fizic în care se desfășoară învățarea;
- ✓ modul în care este evaluată activitatea elevilor;
- ✓ interacțiunea concretă dintre membrii grupului (Woolfolk, 1995)

Ca în orice grup social, în grupurile școlare se construiesc anumite relații preferențiale între membrii grupului (atracție, respingere sau indiferență), relații care formează structura socioafectivă a grupului. Preferințele, ca și respingerile pot fi reciproce sau unilaterale fiecare dintre configurații având efecte atât pozitive cât și negative asupra climatului de grup. Dinamica relațiilor din clasă depinde de rolurile care au fost stabilite prin interacțiune, de normele care s-au fixat la (și prin) structurarea grupului, de atmosferă și de așteptările fiecărui membru.

Cele mai importante interacțiuni sociale din clasă (și din școală) sunt, după polul care inițiază relația interpersonală sau comunicativă:

- Între profesor și elev și profesor și grup (clasă)
- Între elevi
- Între fiecare elev și grup (clasă)

Interacțiunile sociale ale profesorului cu elevii și cu clasa, sunt influențate de statutul și rolul acestuia.

„Statutul oricărei profesiuni, deci și a celei de cadru didactic, decurge dintr-o serie de condiții generale, cum ar fi importanța profesiunii respective în cadrul economiei naționale, salariul, calificarea etc., dintr-o serie de alte condiții cu caracter oarecum particular. Pentru profesori, acestea sunt: statutul profesorilor ca grup profesional general, statutul specific al grupului particular din care face parte profesorul, statutul lui personal" (Zlate, 1972, p.118)

Rolul de profesor strict dependent de statut, este completat de o serie de subroluri precum sprijinirea învățării formale, consilier, lider al activităților extrașcolare, reprezentant al autorității în școală. Aceste subroluri pot să intre în conflict iar profesorul trebuie să accepte conflictul între roluri și să găsească rezolvări cu maximum de loialitate pentru fiecare dintre ele. Nu întotdeauna însă, rezolvarea se poate realiza fără unele compromisuri în raport cu unul sau mai multe subroluri, fapt ce generează,

inevitabil, insatisfacţii personale şi, prin recurenţă poate influenţa percepţia socială a profesorului (de către elevi sau de alţi membri ai comunităţii).

Lecţia este o situaţie socială deosebită în care participanţii simt nevoia să-şi exprime, clarifice şi apere punctele de vedere, să ia parte la dezbateri, să se confrunte şi chiar să se înfrunte.

Dintre studiile cu privire la particularităţile interacţiunilor sociale din clasă, sunt citate cele realizate de Flanders care afirmă „Se pare că atunci când *paternurile interacţiunii în clasă* indică că elevii au oportunitatea să-şi exprime ideile şi când aceste idei sunt încorporate în activităţile de învăţare, elevii învaţă mai mult şi dezvoltă o atitudine mai pozitivă faţă de profesor şi faţă de activităţile de învăţare" (N.A.Sprinthall, R.C. Sprinhall, R.C.Oja, 1994, p.271)

Flanders a identificat următoarele categorii ale interacţiunii în clasă:

1. Vorbirea profesorului care are atât o influenţă indirectă (acceptă sentimentele, recompensează şi încurajează, acceptă ideile elevilor, pune întrebări) cât şi o influenţă directă (citeşte, direcţionează, critică sau îşi justifică autoritatea);
2. Vorbirea elevului care poate fi doar un răspuns la iniţiativa profesorului sau poate iniţia discuţia.

În cadrul unei interacţiuni de tip conversaţie între două persoane se vorbeşte şi se ascultă dar se emit, intenţionat sau spontan şi semnale nonverbale (zâmbete, grimase). Acestea din urmă realizează sincronia comunicativă şi devin mecanisme de constituire a semnificaţiei în orice interacţiune diadică. Profesorul poate iniţia neinspirat conversaţia şi poate produce frustrare şi anxietate. Elevul poate răspunde neinspirat şi alterează interacţiunea.

Elevii percep stilul de conducere al profesorului în funcţie de încrederea pe care o au în el (încredere determinată de eficienţa şi competenţa, dovedite în sarcini anterioare) dar şi în funcţie de simpatia pe care le-a câştigat-o. Există profesori eficienţi şi nesimpatizaţi de elevi ca şi profesori care sunt simpatizaţi independent de eficienţa lor. Simpatia de care se bucură un profesor în rândul elevilor, a fost pusă în legătură, ca şi la alţi lideri, cu un aspect al personalităţii lor: carisma. Cel mai frecvent carisma a fost asociată cu încrederea în sine, cu cu arta de a crea impresia generală a unei adevărate *ştiinţe a succesului*, cu capacitatea de a-şi exprima încrederea în colaboratori şi cu subsumarea obiectivelor sarcinii didactice unor valori cu tentă morală sau spirituală.

Modul de manifestare a profesorului faţă de elevi determină din partea lor reacţii specifice, de la ascultare şi supunere la furie şi chiar vandalisme. Fiecare stil de conducere are influenţe specifice asupra climatului

psihosocial al clasei. Conducătorul autoritar creează un climat psihosocial apăsător, tensionat, conflictual, cel democrat un climat tonic cu relaţii cordiale. Contrar aşteptărilor, conducătorul permisiv (laisser-faire) creează tot un climat nefavorabil, încărcat de conflicte latente şi nu unul relaxat.

S-a observat ca reacţie la conducerea autoritară abandonul responsabilităţilor în sarcina liderului, abandon însoţit de două alte manifestări comportamentale: fără frustrare dar cu lipsă de iniţiativă personală chiar apatie sau abandon dar cu frustrare şi chiar agresivitate împotriva liderului autoritar. (Forsyth, 2001).

Cauzele comportamentelor inadecvate ale elevilor faţă de profesor sunt în general: antipatia faţă de şcoală (în care nu există un climat stimulativ) sau doar faţă de profesor, nevoia de provocare a autorităţii profesorului ca reflex al nevoii de recunoaştere socială sau ca expresie a anxietăţii produse de unele inabilităţi ale acestuia (ignorarea, evaluarea în termeni depreciativi, umilirea), tentaţia de a ignora regulile impuse prea brutal de profesor, conflictele de valori personale cu cele ale profesorului, izolarea de grup, transferul afectiv (al unor antipatii din mediul extraşcolar asupra profesorului cu care este asimilată persoana care a suscitat antipatiile, de exemplu un tată prea autoritar).

Profesorul simpatetic, sensibil la relaţiile sociale din clasă poate să prevină o serie de fenomene nedorite Pentru aceasta specialiştii recomandă câteva strategii precum:

- ✓ Identificarea celui mai influent membru al grupului;
- ✓ Divizarea subgrupurilor de „teribilişti" prin reducerea proximităţii şi încurajarea de prietenii în afara subgrupului;
- ✓ Interacţiunea individuală, cu fiecare elev, cât mai frecvent posibil, în afara clasei, în cadrul unor activităţi extraşcolare;
- ✓ Evitarea conflictelor deschise, frontale, cu clasa sau cu un elev din clasă – prestigiul afectat în cazul unui conflict poate duce la exacerbarea şi diversificarea comportamentelor de revoltă.

Eficientizarea comunicării, nu cu fiecare elev în parte, ci cu clasa ca întreg, constituie o problemă importantă la care fiecare profesor, în funcţie de experienţa personală şi-a formulat propriile răspunsuri. D.Fontana sistematizează, precizând că formularea de reguli în acest sens este imposibilă şi inutilă, câteva măsuri pentru preîntâmpinarea pierderii controlului clasei:

- Menţinerea clasei în stare de preocupare – elevii absorbiţi de activităţi interesante nu creează probleme;
- Umor şi bună dispoziţie – disponibilitatea pentru glume şi amuzament este semnul siguranţei de sine şi al simţului realist al propriei valori;

- Siguranţă de sine, promptitudine în luarea deciziilor cu privire la problemele care apar – ezitările şi tergiversările în soluţionarea problemelor care apar crează impresia lipsei de experienţă;
- Evitarea ameninţărilor – o simplă ameninţare poate determina chiar comportamentul anunţat ca interzis (poate stârni dorinţa elevilor de a verifica dacă profesorul se ţine de cuvânt);
- Evitarea manifestărilor violente – pierderea autocontrolului de către profesor poate mai degrabă să amuze clasa decât să o înfricoşeze;
- Evitarea umilirii elevilor – umilirea unui elev îi afectează statutul în clasă şi îi determină comportamente de restabilire a acestuia (uneori violente);
- Evitarea familiarităţii excesive – indiferent de amploarea manifestărilor de prietenie ale profesorului, elevii nu îl pot recepta ca fiind „unul de-ai lor" şi pot să se raporteze confuz la ideea de autoritate;
- Utilizarea unui limbaj pozitiv în corectarea unor comportamente (în loc de „nu mai faceţi gălăgie" se poate spune „hai să facem linişte")
- Exprimarea cât mai des posibil şi adecvat a satisfacţiei cu privire la anumite comportamente ale elevilor (Fontana, 1995, pp. 367-371)

Interacţiunile sociale elev-elev se stabilizează în relaţii interpersonale de cooperare, competiţie, conflict, acomodare, asimilare, stratificare şi uneori, alienare (Zlate, 1987, p.369). Toate aceste tipuri de relaţii condiţionează climatul afectiv al clasei, ele pot facilita sau perturba interacţiunea comunicativă şi învăţarea. Divergenţa de opinii cu privire la rolul competiţiei sau cooperării în stimularea învăţării în şcoală nu şi-a găsit încă soluţii. Competiţia susţine performanţe mai înalte în învăţare dar induce un anumit grad de anxietate care poate dezorganiza în final comportamentul adaptativ al elevului. Cooperarea stimulează responsabilitatea elevilor, toleranţa, încrederea reciprocă dar presupune un nivel oarecum egal de dezvoltare a unor trăsături de personalitate şi de maturizare socio-afectivă a elevilor, nivel pe care nu îl ating toţi elevii din clasă în acelaşi timp.

Interacţiunile elevilor pot să conducă la divizarea clasei în subgrupuri, fiecare dezvoltându-şi propriile norme. Subgrupurile formate dau membrilor lor un sentiment suplimentar de acceptare socială şi de siguranţă. Cele mai frecvente criterii de constituire a subgrupurilor într-o clasă sunt: sexul (fete/băieţi), abilităţile dotaţi/nedotaţi), clasa socială (standard ridicat/ scăzut), succesul şcolar (tocilari/independenţi). Prieteniile dintre elevi se

construiesc în general în baza proximității (stau în aceeași bancă sau pe aceeași stradă), a similitudinii de statut și a intereselor comune. Acești factori pot să conducă la multiple prietenii (pentru copiii populari), la prietenii nedorite de adulți sau la absența relațiilor de prietenie.

Unii elevi fie că sunt respinși, fie că nu inițiază relații de comunicare ajung să fie izolați în clasă. Cele mai frecvente cauze ale izolării elevilor de restul clasei sunt diferențele de abilități de învățare sau de statut social, agresivitatea, timiditatea și alte trăsături de personalitate. Elevii respinși de un subgrup se simt singuri, izolați și înclină spre autopercepția unei accentuate inadecvări sociale.

Alți elevi primesc foarte multe solicitări de integrare în diferite subgrupuri și fie le interpretează corect ca oferte de comunicare fie folosesc oportunitățile de comunicare pentru a-și satisface anumite porniri egoiste sau doar nevoia de permanentă afirmare a propriei personalități.

Elevul popular este solicitat de mai multe subgrupuri, chiar și dacă pare să aibă puține în comun cu membrii acestora. Un asemenea gen de elev dă dovadă de calități precum: capacitatea de a inspira încredere, de a se manifesta nonpunitiv față de ceilalți, de a încuraja și oferi sprijin. El devine lider pentru toată clasa sau pentru un subgrup, fie în plan profesional fie în plan social - afectiv. (Fontana, 1994, pp. 311-319). Elevul care devine lider are o serie de caracteristici: un comportament flexibil, capacitatea de a identifica nevoile celorlalți, de a se comporta așa cum așteaptă ceilalți să se comporte, încredere în sine, abilitatea de a manipula oamenii, capacitatea de a satisface nevoile celorlalți, motivație puternică pentru urmărirea scopurilor grupului. (N.A.Sprinthall, R.C. Sprinhall, R.C.Oja, 1994, p. 513). Elevul cu asemenea abilități constituie o permanentă provocare pentru profesor care trebuie să fie foarte atent dacă îi încurajează sau îi descurajează comportamentul de lider. Limitarea statuării de staruri sau de însinguraţi în clasă, stimularea unui climat de prietenie și cooperare constituie adevărate „încercări" ale abilităților sociale ale profesorului.

Formarea și consolidarea deprinderilor sociale se impune cu necesitate în epoca actuală. Specialiștii în psihologia educației au sesizat nevoia copiilor de a fi orientați cu privire la modalitățile de asumare a situațiilor sociale. Ei au nevoie de ajutor pentru a învăța să evalueze contextele sociale și pentru a alege între conformarea la cererea socială și urmarea propriilor tendințe, atât cei cu ceea ce se numește „competență socială" cât și, poate mai ales ei, cei care nu aceste competențe. Cum este valorizată „competența socială" a elevilor, atunci când o au și cum se formează ea, la cei care nu o au, este o altă provocare pentru profesor.

„Elevii „competenţi" (sub raport social) pun în acţiune o serie de strategii de adaptare şi de supravieţuire în clasă pe care le putem numi moduri de a reuşi în clasă. Printre acestea putem enumera: definirea şi negocierea situaţiilor şi normelor şcolare, seducţia, supunerea aparentă, rezistenţa şcolară etc .(...) unele cadre didactice sunt tentate să asocieze performanţa de învăţare a acestora cu „reuşita socială" în clasă, judecată după gradul în care elevul a reuşit sau nu să descifreze acele exigenţe ascunse ale profesorului / învăţătorului şi să le valorizeze în interacţiunea sa cu cadrul didactic" (Păun, 1996, p.18)

Ca şi alte „conţinuturi" ale învăţării sociale, acest gen de competenţă se poate achiziţiona numai prin interacţiuni sau relaţii interpersonale în context social concret. Nu trebuie să uităm că şi comportamentele specifice învăţării sociale se învaţă prin mecanisme de atenţionare (prin care sunt identificate componentele modelului), prin procese de stocare (prin care comportamentele observate sunt transformate în reprezentări imagistice sau verbale) şi prin reproducerea psihomotorie a comportamnetelor recompensate şi renunţarea la cele sancţionate. Elevul poate să nu observe (din diverse motive) un element esenţial al modelului de comportament social existent şi atunci el trebuie atenţionat în mod explicit asupra acestuia. Apoi, trebuie să aibă ocazia să practice respectivul comportament, cu feed-back. Pentru formarea competenţei sociale ale elevilor sunt importante: identitatea socială, capacitatea de discriminare-identificare a actorilor sociali din câmpul şcolar, capacitatea de estimare a scopului şi direcţiei acţiunilor proprii şi ale celorlalţi, strategiile de cunoaştere-recunoaştere a schemelor de relaţionare interindividuală, capacitatea de evaluare a statutului şi rolului partenerilor de comunicare – acestea fiind pasibile a se constitui chiar în obiective explicite ale unei programe de intervenţie instructiv-educativă în scopul formării competenţelor sociale.

În psihologia socială se descriu o serie de fenomene legate de efectul grupului asupra comportamentului individual, efecte care au fost sesizate şi în câmpul şcolar.

O serie de studii axate pe investigarea efectelor grupului (clasei) asupra individului au descoperit că grupul influenţează:

- ✓ imaginea de sine a elevului,
- ✓ reacţiile lui comportamentale,
- ✓ comportamentele individuale în raport cu normele grupului,
- ✓ atitudinile faţă de sarcina de învăţare sau faţă de grup,
- ✓ performanţele la învăţătură (Zlate, 1987, p.366)

Una dintre cele mai vizibile influenţe ale grupului asupra individului este presiunea spre conformism (cu efecte conexe ca deviaţionismul, stările

conflictuale intra şi intergupale). Şcoala ca şi câmp al interacţiunilor sociale pendulează între două tendinţe distincte care ridică mari probleme de natură educativă: aceea de a accentua conformismul elevilor şi aceea de a lăsa independenţă deplină fiecăruia. Se apreciază ca formă optimă de educaţie aceea care abilitează elevul pentru valorizarea corectă atât a conformismului cât şi a nonconformismului, atât a disciplinei cât şi a libertăţii personale, pentru aprecierea justă a ceea ce este potrivit pentru sine şi ceea ce este util altora. Elevii au nevoie să ştie de ce li se pretinde să se conformeze altfel sunt expuşi la nonconformism.

Un alt fenomen care apare în grup este fenomenul atribuirii. Cele două tendinţe majore din procesul atribuirii (explicarea unor fenomene prin factori dispoziţionali, interni, sau prin factori situaţionali, externi, sunt prezente şi în cadrul şcolii. De exemplu, profesorul poate să atribuie eşecul elevului la învăţătură lenei sau incapacităţii sale ori unei conjuncturi externe iar prin ceea ce s-a numit efectul Pygmalion să determine o evoluţie neprevăzută a fenomenului „etichetat" (elevul se comportă mai devreme sau mai târziu conform „etichetei" care i s-a pus). S-a demonstrat că elevii care cred că insuccesul lor şcolar se datorează unor factori interni se demotivează şi îşi diminuează efortul de a învăţa, în timp ce cei care cred că insuccesul s-a datorat unei situaţii trecătoare îşi cresc motivaţia. Elevii cu dizabilităţi de învăţare atribuie în general insuccesul lor unor factori interni (dispoziţionali).

Fenomenele de facilitare şi de inhibiţie socială se manifestă şi în interacţiunile sociale din şcoală. S-a constat că influenţa pozitivă a prezenţei altor persoane asupra performanţelor individuale (facilitarea socială) ca şi influenţa negativă (inhibiţia socială) se diferenţiază în funcţie de caracterul sarcinii îndeplinite. Facilitarea socială este mai pronunţată în realizarea unor sarcini simple, automatizate iar inhibiţia socială apare în cazul îndeplinirii unor sarcini dificile sau complet noi.

Recapitularea materiei pregătite pentru examene este facilitată de munca în grupuri mici dar dacă materialul este nou şi cere efort de înţelegere şi memorare munca în echipă este mai dificilă. Munca în grup creşte tendinţa spre competiţie şi motivaţia dar în acelaşi timp creşte anxietatea şi distragerea de la activitate. (N.A.Sprinthall, R.C. Sprinhall, R.C.Oja, 1994, p. 494)

Ca fenomen legat de grupul social, agresivitatea în şcoală, pune serioase probleme educatorilor. Într-o serie de teorii ale agresiunii ea apare ca fiind inerentă tuturor organismelor (instinctul agresiv). N.Miller şi J.Dollard (1939) explică agresiunea prin frustrare în timp ce A.Bandura o explică prin învăţare socială (copii învaţă răspunsuri agresive prin

observarea comportamentului agresiv al părinților). Drept surse ale frustrării sunt menționate (Morris, 1990), amânarea realizării unei dorințe, insuccesul în atingerea unui scop, lipsa resurselor pentru realizarea unei dorințe, pierderile, discriminările de orice fel (rasiale, etnice, sexuale, în funcție de abilități și competențe).

Școala contemporană se confruntă din ce în ce mai acut cu problema agresivității în rândul elevilor. Stabilirea cauzelor sau condițiilor favorizante ale acestui adevărat „cancer exploziv" al climatului socioafectiv al grupurilor de tineri (și chiar foarte tineri) școlari ai epocii noastre se impune ca una dintre prioritățile cercetărilor de psihosociologie a școlii și educației. O serie de studii de specialitate au incriminat ca factori ai accentuării agresivității tinerilor, creșterea „ofertei" de modele de comportament agresiv (prin mass-media sau în grupurile de apartenență sau de referință ale elevilor) și/sau diversificarea fără precedent a situațiilor de viață frustrante pe care individul izolat nu le poate evita. S-au studiat mai puțin resursele individuale de rezistență la acești factori și modul în care ele pot fi activate și amplificate prin intervenția instructiv-educativă. Valorile morale și spirituale pozitive, valorile religioase, încrederea în capacitatea acestora de asigura imunitatea individului la factorii nocivi, distructivi (în plan individual și social) constituie o direcție în care se poate interveni chiar dacă eficiența unei asemenea intervenții nu a putut fi încă estimată. O primă etapă a unui asemenea gen de intervenție constă pur și simplu în intensificarea efortului personal de menținere a unui climat favorabil, pozitiv în clasa de elevi, fapt ce implică înțelegere, calm, seninătate, siguranță și generozitate din partea fiecărui membru al grupului dar mai ales din partea liderului care este profesorul. Știința relațiilor interpersonale din partea profesorului nu pot anihila total influențele negative exercitate asupra elevului de diverse grupuri extrașcolare, dar în mediul școlar le pot limita.

„...cunoașterea relațiilor interpersonale dintre membrii unui grup este utilă și pentru simplul motiv că ele lasă urme adânci în personalitatea partenerilor. Relația cu un om, prietenia cu cineva poate fi stimulatoare, creatoare, sau, dimpotrivă, distrugătoare, nefastă" (M.Zlate, 1972, p.139)

Comunicarea intragrupală în clasa de elevi, ca în orice alt grup social, cu cele două *direcții* de realizare, respectiv între membri aflați la același nivel al structurilor formale (elev – elev) și între membri aflați pe paliere diferite ale structurilor formale de autoritate ale grupului (profesor-elev) are impact asupra climatului clasei. După modul în care implică membrii

grupului, comunicarea poate fi unilaterală (de la sursă la receptor) şi bilaterală (emiţătorul şi receptorul îşi schimbă rolurile). Interacţiunile comunicative de la nivelul clasei de elevi pot facilita sau frâna realizarea sarcinilor didactice. Interacţiunile din cadrul grupului (clasei) se manifestă sub forma relaţiilor interpersonale care, aşa cum reiese din semnificaţia imediată a termenului sunt legături între *persoane*, cu diferenţele lor specifice, cu modul lor specific de raportare la propria experienţă şi la experienţa altora.

Comunicarea în (şi cu) clasa de elevi presupune transmiterea de informaţie şi influenţă. *Comunicarea didactică* nu se reduce la comunicarea unor informaţii sau cunoştinţe specifice diverselor obiecte de învăţământ în cadrul lecţiilor. Ea este o relaţie de durată, impersonală prin ceea ce trebuie comunicat dar interpersonală prin mecanismele şi efectele ei. Cu toate acestea, dacă am recurge la modelul matematic al comunicării, am spune că în, comunicarea didactică, rolurile de emiţător şi receptor fiind interşanjabile, problemele codului, zgomotului de pe canalul de comunicare şi a maximizării debitului de informaţie se pun atât din perspectiva profesorului cât şi din perspectiva elevului. Profesorul şi elevul sunt locutor şi interlocutor care îşi modifică reciproc starea iniţială prin cantitatea de informaţie conţinută de mesajul receptat. Ei realizează o interacţiune comunicaţională autentică doar dacă fiecare transmite celuilalt felul în care îl simte şi îl înţelege, precum şi disponibilitatea pentru schimbare. Dar în comunicarea din clasă, profesorul îşi poate folosi puterea de influenţare pentru a stimula motivaţia pentru învăţare a elevului, pentru a-i construi anumite atitudini faţă de activitatea de învăţare în sine.

Dincolo de particularităţile ei, comunicarea didactică este *comunicare*, adică ştiinţa de a folosi mijloacele de exprimare, de a orienta mesajul spre celălalt, de a înţelege nevoile celuilalt şi de a te face înţeles de el, „ştiinţa de a găsi *drumul spre celălalt*" (Şoitu,1997, p.50).

Această ştiinţă implică sincronizarea corporală (expresia feţei, gesturi, respiraţie, ritm), sincronizarea limbajului (folosind aceleaşi semnificaţii pentru cuvinte şi imagini ca şi partenerul) şi sincronizarea sistemului de valori (acceptarea valorilor partenerului). Profesorii „cu har", ştiu, chiar dacă nu au urmat cursuri de comunicare, să zâmbească şi să se încrunte exact atunci când elevul are nevoie de aceste „semne" ale înţelegerii lui, aleg exact cuvintele pe care elevul le poate raporta la ceea ce este semnificativ pentru el şi mai ales *ştiu* ce *este semnificativ şi relevant* pentru el în orice situaţie.

În practica relaţiilor interumane (şi în şcoală) se întâlnesc frecvent deficienţe majore de comunicare, adevărate infirmităţi ale comunicării şi

relaţiilor interpersonale, situaţii generatoare de sentimente confuze de incomunicare.

„Se poate constata cu sarcasm că, între timp, omul a reuşit să parcurgă distanţa până la lună, dar eşuează sistematic atunci când încearcă să ajungă la semenul său. Ceea ce l-ar putea face (pe om) să iasă din acest impas ar fi o discuţie autentică, sinceră cu cel de alături. Dar tocmai acest lucru se învaţă foarte prost din cultura noastră". (Rattner apud Birkenbihl, 1998, 161)

Conştientizarea faptului că o comunicare defectuoasă *se învaţă* (în sistemul familial, şcolar, în mediul social) este foarte importantă pentru profesor. Cercetarea psihologică s-a orientat înspre investigarea *condiţiilor* în care individul *învaţă* să comunice şi mai ales *să comunice deficitar*. Structura şi dinamica climatului socio-afectiv al clasei de elevi poate determina perturbări ale interacţiunii comunicative mai grave decât cele provocate de factori care ţin de interioritatea elevului (inabilităţile lui de comunicare).

Factorii din structura şi dinamica câmpului social şcolar care influenţează interacţiunea comunicativă sunt relaţiile dintre comunicarea formală (guvernată de exigenţele predării disciplinei sau de regulile şi normele de conduită specifice şcolii) şi informală (guvernată de abilităţile şi aptitudinile pentru comunicare ale actorilor câmpului şcolar), dintre canalele de comunicare orizontale (între elevi) şi verticale (profesor-elev sau factorii de conducere – cadrul didactic).

În general, societatea şi în special şcoala devin contexte al *învăţării* unei comunicări defectuoase atunci când favorizează comunicarea impersonală, unidirecţionată, bazată pe acceptarea „monologului" celui care emite mesajul (profesorul, liderul formal), când favorizează sau nu sancţionează sloganul; inflaţia verbală, fără acoperire în idei şi convingeri, fără semnificaţii, iresponsabilitatea faţă de mesajul emis, neparticiparea.

Analiza tranzacţională a evidenţiat că o bună comunicare depinde de tranzacţiile la care îi invităm pe ceilalţi şi de tranzacţiile la care suntem noi înşine invitaţi, de congruenţa între starea eului persoanei care emite mesajul şi starea eului persoanei care receptează mesajul. Incongruenţa dintre stările eului persoanelor intrate în relaţie afectează comunicarea, ori, o „comunicare eficientă", normală, sănătoasă, contribuie la evitarea a ceea ce existenţialiştii numesc angoasa însingurării, alienării şi izolării.

Un specialist în instruirea şi pregătirea managerilor din domeniul industrial şi economic, psiholog practician, consultant la firme de renume, cum o recomandă prezentările şi ediţiile numeroase în tiraje impresionante

ale cărţilor scrise (Vera F.Birkenbihl) precizează că „a comunica eficient" înseamnă: a respecta sentimentul stimei de sine al celuilalt, a nu-i desconsidera trebuinţele, a-i înţelege „tranzacţiile" în care s-a angajat, a nu răspunde cu propriile mecanisme de apărare la mecanismele de apărare ale interlocutorului, a fi dispus la feed-back în relaţia cu interlocutorul. (Birkenbihl, 1998). Acestea se instituie şi ca sugestii pentru profesori (managerii activităţii instructiv-educative) în gestionarea resurselor personale de comunicare la şi cu clasa de elevi.

În cadrul oricărei relaţii este foarte importantă ştiinţa de *a cere, a da, a primi, a refuza*. Fiecare dintre ele presupun tehnici şi strategii care plasează *„ştiinţa* comunicării" între ştiinţă şi artă, iar profesorul este mai responsabil decât elevul pentru identificarea, utilizarea şi transmiterea acestor tehnici şi strategii. Elevul care nu ştie *să ceară, să dea, să primească* şi *să refuze* (totul, de la obiecte la sentimente, de la acţiuni la opinii şi atitudini) este extrem de vulnerabil în reţeaua de relaţii interpersonale în care este implicat în şcoală şi mai ales comunică deficitar, ambiguu, confuz, cu risc de insatisfacţii atât pentru el cât şi pentru anturaj. Ori, el *a învăţat* cât a putut prin imitare, în mediul în care s-a format (în special familial) şi care poate să fie complet diferit de mediul şcolar. Educarea modului în care comunică elevii este un obiectiv prioritar în vederea formării autonomiei personalităţii lor.

DIALOG CU AUTORII

Studentul: Profesorul şi elevul, în clasă, sunt mai mult decât pur şi simplu, „cel care ştie o anumită disciplină" şi „cel care nu ştie şi trebuie să înveţe"?

Magistrul „...în cadrul procesului instructiv-educativ, sarcinile profesorului nu se reduc la predare, la fel cum cele ale elevilor nu constau doar în a învăţa. Profesorul trebuie să realizeze *construcţia socială* a clasei, să *conducă* clasa, să *disciplineze* elevii, să *controleze* clasa, să *cunoască* în orice moment tot ceea ce se întâmplă în ea pentru a putea interveni la timp şi mai ales eficient. La rândul lor, elevii trebuie să-şi îndeplinească diferitele îndatoriri primite de la profesori sau din partea organizaţiei, ei trebuie să *propună*, să *organizeze*, să *participe*, să *controleze* diferite acţiuni sociale. În toate aceste tipuri de activităţi, atât profesorul cât şi elevii intră în interacţiune nu doar cu materia de învăţământ, nu doar

cu manualul, nu doar cu conținutul celor ce urmează a fi predate și însușite, ci și cu alte persoane, cu alte moduri de simțire, gândire și acțiune care îi pot afecta superficial sau profund, le pot modifica montajele psihologice individuale, atitudinile, opiniile, comportamentele" (Zlate, 1987, p.356)

3.2. Elevul și familia sa

3.2.1. Implicarea familiei în procesul educațional

Teoria și practica educației trebuie să își asume problematica interferenței dintre influențele pe care le exercită școala și influențele pe care le exercită familia asupra dezvoltării elevului. Utilizarea în scopul creșterii eficienței procesului educativ a acestui important factor de formare a personalității umane care este familia nu mai poate fi neglijată mai ales în contextul dramaticilor schimbări din societatea contemporană când tendința părinților de „a încredința în exclusivitate școlii educația copiilor (...) fără a fi și personal implicați într-un proces de participare activ și constructiv, în momentele cele mai semnificative, riscă să creeze o ruptură între generații, care ulterior poate fi greu de înlăturat."(Telleri, 1996, p.7)

Termenul „implicare parentală" include diferite forme de participare a părinților la acțiunile instructiv-educative din școli și alte instituții de educație. S-a observat că părinții tind să se implice mult mai mult în etapa studiilor preșcolare și în clasele primare ale copiilor lor decât în anii de gimnaziu, devenind tot mai puțin implicați pe măsură ce copii. Motivele acestei situații sunt diverse: copiii pleacă la școli mai mari și mult mai departe de casă, materiile studiate sunt mai diverse și vehiculează mai multe informații care pot lipsi părinților, elevii încep să afișeze nevoia separării și independenței față de părinți. Studiile axate pe problematica implicării familiei în viața de elev a copilului lor au relevat ca factori ai implicării parentale în educația copilului: 1. Concepțiile părintelui despre ceea ce este important, necesar și permis față de copil; 2. Gradul până la care părinții consideră că pot avea o influență pozitivă asupra educației copiilor; 3. Percepția părinților că școala și copilul doresc ca ei să se implice.

Joyce Epstein (2003) a identificat șase factori în funcție de care poate fi analizată implicarea părinților în educația și instruirea copiilor: 1. sprijinul pe care îl primesc părinții în acest sens pentru a-și construi un mediu familial propice (instruirea prin diferite cursuri pentru părinți, programele de ajutor în care sunt incluși); 2. comunicarea cu școala (întâlnirile și înștiințările permanente prin telefoane sau scrisori de la

şcoală spre părinţi); 3. voluntariatul (implicarea în programe de ajutorare şi suport pentru profesori, elevi, părinţi şi personalul şcolii); 4. posibilitatea de a învăţa acasă (asigurarea informaţiilor şi ideilor necesare pentru familii despre cum să-şi ajute copii la teme sau alte activităţi şcolare, luarea de decizii şi realizarea planurilor; informarea familiilor despre abilităţile elevilor la diferite materii; participarea familiei în stabilirea obiectivelor şcolare din fiecare an, precum şi în realizarea planurilor pentru colegiu sau muncă); 5. luarea deciziilor (Includerea părinţilor în deciziile şcolare, alegerea unor reprezentanţi ai părinţiilor; înfiinţarea comitetelor de părinţi şi a consiliilor, a grupurilor individuale care să apere şi să promoveze interesele şcolii); 6. colaborarea cu comunitatea (identificarea şi integrarea resurselor şi a serviciilor din partea comunităţii pentru a întărirea programelor şcolare, a practicilor familiale, precum şi învăţarea şi dezvoltarea elevului; informaţii pentru elevi şi familii despre activităţile comunităţii, despre programele culturale, suport social şi alte tipuri de programe şi servicii; informaţii despre activităţile comunităţii legate de dezvoltarea abilităţilor de învăţare şi a talentelor)

Cercetările lui Epstein au reliefat faptul că familiile ai căror copii obţin rezultate bune în şcoală îndeplinesc următoarele caracteristici:

1. practică o rutină familială zilnică (ore fixe şi loc liniştit de studiu, distribuire a responsabilităţilor în îndeplinirea activităţilor casnice, fermitate în ceea ce priveşte ora de culcare şi luarea cinei împreună cu toată familia);
2. monitorizează activităţile extra – şcolare ale copiilor (stabilesc limite de uitat la televizor, controlează în diferite forme copiii chiar şi când părinţii nu sunt acasă, stabilesc activităţi extraşcolare sub supraveghere);
3. modelează atitudinile legate de învăţare, autodisciplină şi muncă susţinută. (conversează cu copii, argumentează ideea că totul se obţine prin muncă);
4. exprimă aşteptări înalte dar realiste (stabilesc obiective şi standarde corespunzătoare cu vârsta copilului şi gradul de maturitate, recunosc şi susţin talentul, împărtăşesc succesele copilului cu familia şi prietenii);
5. încurajează dezvoltarea şi progresul şcolar (menţin un mediu familial cald şi protector, arătă interes pentru progresul şcolar, ajută la teme, discută importanţei unei bune educaţii şi a opţiunilor legate de carieră, păstrează legătura cu profesorii);
6. încurajează cititul, scrisul şi discuţiile între membrii familiei. (Epstein, apud Cotton, K; Wikelund, Reed, K., 2005).

Principalele obstacole care apar în calea implicării parentale în educaţia şi instruirea copiilor sunt experienţele personale negative ale părinţilor din perioada propriilor ani de şcoală; atitudinea implicit negativă faţă de sistemul de învăţământ; riscul pierderii slujbei atunci când părinţii trebuie să îşi ia liber de la serviciu pentru a se implica în activităţile şcolare ale copiilor; nivelul de instrucţie scăzut care le limitează posibilităţile de a-şi ajuta copii la teme; existenţa unor suspiciuni în legătură cu posibile atitudini negative din partea profesorilor.

S-a observat că „Implicarea părinţilor creşte atunci când angajaţii şcolii comunică în mod direct familiei că doresc ca acesta să se implice pentru a satisface anumite nevoi. De exemplu, atunci când şcolile stabilesc şedinţele cu părinţii la anumite ore în concordanţă cu programul părintelui, cooperarea va avea mai mult succes. Este important să se găsească mijloace de a include ambii părinţi în educaţia copilului" (Cotton, K; Wikelund, Reed, K, 2005).

Autorii prezintă ca mijloace pe care şcolile şi familiile ar trebui să le folosească pentru a creşte nivelul comunicării între ele:

1. Pregătirea profesorilor aşa încât să-i vadă pe părinţii ca pe nişte parteneri implicaţi în procesul educaţional;
2. Stabilirea unor întruniri periodice;
3. Posibilitatea asigurării transportului pentru părinţii care nu dispun de maşini;
4. Alegerea unui coordonator la şcoală sau acasă care să dezvolte programe şi să acţioneze ca o punte de legătură între părinţi şi profesori;
5. Încurajarea mamelor şi taţilor să se implice în diferite comitete de organizare;
6. Încurajarea înfiinţării unui comitet al părinţilor şi profesorilor.

Modelul parental care exprimă „un ansamblu de cerinţe şi prescripţii asociate rol-statutusului de părinte impus de către societate la un moment dat, ca exemplu, ca ideal." (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991, p.224), este, aşa cum am văzut o importantă sursă de influenţă pentru configurarea identităţii personale. Modelul mamei tradiţionale prezintă o mamă care conduce gospodăria, asigură igiena fizică şi psihică a copiilor, îi antrenează într-un program bine stabilit de activităţi, emite aşteptări specifice în legătură cu comportamentul copiilor, este perseverentă şi uşor rigidă. Modelul mamei moderne implică preocuparea pentru încurajarea şi susţinerea afectivă a copilului. În ierarhia activităţilor sale, rolul menajer ocupă un loc secund în comparaţie cu preocupările pentru dezvoltarea personalităţii copiilor. Tatăl tradiţional asigură securitatea financiară a familiei, disciplinează şi

sfătuieşte, educă prin forţa exemplului său. Tatăl modern disciplinează copii cu mai multă flexibilitate, recurge mai rar la metode punitiv-restrictive, susţine copiii în îndeplinirea propriilor roluri. În fazele iniţiale ale dezvoltării personalităţii identificarea ia forma imitării modelelor parentale ca apoi să se extindă şi la modele din afara familiei. Mai târziu, copilul se identifică cu modelele generale de conduită social-umană. Pe măsură ce se formează Eul şi Supraeul copilului, el se identifică tot mai coerent cu părintele de acelaşi sex fără a mai intra în competiţie cu el (conform modelului psihanalitic). Într-o dezvoltare normală copiii vor căuta modele de identificare corespunzător sexului biologic, băiatul îşi imită (în ce priveşte gesturile, îmbrăcămintea, comportamentele) tatăl iar fata mama. Această dinamică este foarte importantă pentru felul în care băiatul sau fata vor intra în relaţie cu mediul, orientările de bază iniţiale devenind determinante ale personalităţii adulte. O serie de cercetări au dovedit că femeia preia, mai mult sau mai puţin conştient conduite de rol proprii mamei sale iar bărbatul, pe cele oferite de tatăl său. Diferenţele dintre funcţiile materne şi paterne sunt percepute diferit de copii în funcţie de vârsta lor. Dacă mama rămâne în cămin şi tata este singurul care întreţine financiar familia, tata va avea un prestigiu mai mare în faţă copiilor de vârstă mai mare şi mama în faţa copiilor mai mici care aparţin, încă, în întregime mediului familial. Dacă însă, copilul este în contact cu medii unde ocupaţiile casnice sunt considerate ca servile imaginea rolului mamei va fi alterată. Fata, mai mult decât băiatul are un mai mare grad de anxietate în dobândirea identităţii de sine datorită modelelor culturale noi şi absenţei unor modele validate. (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991)

O serie de cercetări au investigat relaţia dintre dezvoltarea intereselor profesionale şi identificarea cu unul din părinţi. S-a relevat faptul că băieţii care se *identifică* puternic cu tatăl arată o orientare înspre aria afacerilor, cei care se identifică moderat cu tatăl se orientează înspre ştiinţele sociale dar şi înspre activităţi fizice iar cei care se identifică slab cu tatăl se orientează înspre literatură (Crites, 1968). Studiile Annei Roe realizate pe subiecţi specialişti în chimie, fizică şi biologie şi ştiinţe sociale au arătat diferenţe semnificative între aceştia în funcţie de experienţa lor din familie, mai ales în funcţie de atitudinea părinţilor faţă de ei, de sentimentele pe care le-au avut cu privire la propria persoană sau cu privire la cei din jur, influenţele exercitate de timpuriu asupra preferinţelor şi intereselor lor. Experienţele din copilărie ale subiecţilor au fost foarte diferite: un mare număr de biologi proveneau din familii dezintegrate fie prin divorţ fie prin decesul unui părinte, aceştia raportând în mai mare măsură decât alţii, dificultăţi în dezvoltarea psihosexuală. Şi fizicienii şi biologii au relatat

despre relații distante cu părinții în timp ce specialiștii în științele sociale (psihologii și antropologii) au avut mai multe interacțiuni (nu obligatoriu pozitive) cu membrii familiilor lor. Aceștia din urmă par să fi avut părinți mai supraprotectori sau autoritari decât fizicienii și biologii. Antropologii s-au descris în cea mai mare măsură ca rebeli sau ostili în relațiile lor cu părinții. (Roe, 1952)

3.2.2. Suport parental și neglijarea copilului în familie

Climatul familial definit ca „formațiune psihosocială foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, moduri de relaționare interpersonală, atitudini, nivel de satisfacție etc, ce caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp" (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991, p.72) este unul dintre factorii cu cea mai mare forță de influență asupra reușitei școlare a copiilor dar se află și el, ca multe alte aspecte ale familiei contemporane, într-un impas care ar trebui să preocupe specialiștii în psihologia educației. Dacă tendința de transformare a climatului familial contemporan este cea surprinsă în citatul de mai jos, atunci îngrijorarea educatorilor din școli ar trebui să crească. Astfel, F. Telleri scrie: „Singurătatea copilului și a părinților săi în societatea noastră, așa cum demonstrează și cercetările recente, tinde să fie tot mai extinsă nu numai datorită timpului scurt petrecut împreună de părinți și copii, dar și din cauza calității raportului însuși. De asemenea, tot mai frecvent, chiar și atunci când sunt prezenți, părinții au tendința de a umple timpul și spațiul vieții cotidiene cu „obiecte", în special jucării, acestea având funcția de mediere a raportului interpersonal însuși, ajungând în final să-l altereze pe plan calitativ (Telleri, 1996, p. 23). Articolele publicate pe tema rolului familiei în sprijinirea educației realizate în sistemul instituționalizat de educație par să confirme „evoluția" (de fapt – involuția) climatului familial înspre incomunicare și dezangajare afectivă în raport cu educația copiilor.

Suportul parental exprimă mai mult decât sprijinul pe care îl acordă familia, părinții, copilului, exprimă satisfacerea tuturor nevoilor copilului în mediu familial. Din rațiuni mai mult didactice, suportul parental este analizat sub trei dimensiuni: suport material, cognitiv/educațional - instructiv și afectiv. Prin fiecare dintre aceste trei dimensiuni și prin toate trei conjugat, suportul parental are importante influențe atât asupra dezvoltării fizice și intelectuale a copilului cât și asupra dezvoltării unor constructe ale personalității sale: imaginea de sine, stima de sine, sistemul de valori, încrederea in sine, sentimentele de bună-stare, de confort psihic (well-being), de satisfacție si optimism cu privire la evoluția sa ca ființă

umană, ca membru al unei comunități sănătoase. Acestea sunt afectate de configurația suportului parental afectiv chiar mai mult decât de configurația celorlalte doua tipuri de suport parental (material si cognitiv).

Privarea copilului de suportul parental intră în categoria "rele tratamente aplicate copilului", alături de toate formele de abuz (în plan fizic, sexual, emoțional) și de neglijare. Deși nu există o definiție comună, unanim acceptată, a abuzului și neglijării copilului prin acestea se înțelege în general „vătămarea fizică și mentală, abuz sexual, tratament neglijent ori maltratarea unui copil sub vârsta de 18 ani de către o persoană care este responsabilă de binele copilului, în circumstanțe ce indică faptul ca sănătatea și bunăstarea copilului sunt afectate sau amenințate". (De Bellis 2005). Una dintre formele de rele tratamente aplicate copilului, la fel de condamnabile ca și abuzul fizic și sexual este abuzul emoțional. Abuzul emoțional (psihologic) include comportamente care în mod intenționat pun în pericol sau intimidează un copil (amenințările, poreclirea, deprecierea, jignirea și intimidarea). Unii autori includ în categoria abuzului psihologic gesturile și cuvintele care transmit copilului mesajul că este inutil, slab, neiubit, nedorit, în pericol. Lipsa gesturilor care transmit faptul că este iubit, dorit și valorizat intră mai degrabă în categoria neglijării afective deși poate fi considerată tot un abuz, deoarece copilul are nevoie de aceste gesturi și absența lor chiar îi produce durere.

Neglijarea unui copil, la fel de gravă ca și abuzul și mult mai des întâlnită decât acesta, este definită ca „Eșecul tutorilor în a satisface nevoile fundamentale ale copilului". Neglijența față de copil (a nu i se acorda adăpostul potrivit, școlarizarea, îmbrăcămintea necesară, îngrijirea medicală sau protecția în fața riscurilor) îi periclitează sănătatea și bunăstarea. Deși neglijarea copilului de către familie (sau tutori) pare să presupună în primul rând a nu-i oferi alimentația adecvată, locuință, haine, îngrijire medicală și educație, ea include și a nu-i oferi afecțiune, sentimente pozitive și securizante. Printre nevoile bazale ale copilului, trebuie incluse, alături de cele fiziologice (pentru că sunt vitale pentru dezvoltarea lui) nevoi ca: a se simți „vizibil" pentru cei din jur, a se simți aprobat (când copilul arată un desen adultului și adultul îl tratează cu indiferență, cu tăcere, această nevoie nu este satisfăcută); a-și simți existența inteligibilă, de a primi explicații cu privire la semnificația lucrurilor pe care le face (de ce să meargă la grădiniță, de ce să stea în locul care i se indică în clasă etc); a se simți important (valoros), de a primi semne că este important pentru cei din jur; a fi iubit și a iubi, a avea cui să ofere din preaplinul de iubire care este în sufletul lui; a fi respectat, a i se respecta persoana și faptele.

Printre simptomele generale – efecte atât ale abuzului cât şi ale neglijării copilului sunt menţionate: întârzieri în dezvoltarea fizică şi psihică; regresie către un stadiu de dezvoltare inferior sau pierderea unor abilităţi avute la un moment dat; înclinaţie înspre interacţiuni neobişnuite cu adulţii (copilul poate fi foarte sensibil la stările părinţilor încercând să atenueze orice potenţial conflict, pot înclina înspre o inversare de roluri, copilul fiind cel care monitorizează îndeaproape părintele); afectarea sănătăţii mintale, cu scăderea nivelului stimei de sine, cu manifestări de teamă, nervozitate, anxietate uneori chiar depresie în cele mai banale situaţii de viaţă; declin progresiv al performanţelor şcolare; probleme de comportament (dezordine, fugă de acasă); interes scăzut faţă de ceea ce se întâmplă în jurul lui şi apatie (absenţa dorinţei de a se implica chiar şi în activităţile curente); reacţii exagerate faţă de durere, faţă de alţi oameni sau faţă de schimbările din mediul lui; evitarea persoanelor adulte (părinte/ tutore); comportamente hetero sau autodistructive. (Ballen, Moles, 1994).

3.3. Reuşită şi eşec în activitatea şcolară. Adaptare şi inadaptare socială şi şcolară.

3.3.1. Reuşită şi eşec în activitatea şcolară

Succesul, ca reacţie socială la performanţa umană este o problemă intens cercetată în diferite contexte sociale, inclusiv în cel al şcolii, în care se operează cu noţiunile de succes şi insucces şcolar, de reuşită sau eşec şcolar. Deşi este acceptat faptul că succesul sau eşecul şcolar nu pot fi identificate cu reuşita sau eşecul în *învăţare* (chiar în învăţarea şcolară, aşa cum a fost definit conceptul) nu există prea multe studii cu privire la *condiţiile de natură strict psihologică* în baza cărora să se diferenţieze clar cele două situaţii. De ce o *învăţare reuşită* nu devine automat şi *reuşită în activitatea şcolară*, de ce *dificultăţile în învăţare*, nu reprezintă şi *eşec şcolar* - sunt întrebări la care psihologia educaţiei încă preferă să răspundă cu instrumentarul teoretico-metodologic al pedagogiei.

Din perspectiva teoriei pedagogice şi a practicii şcolare, rezultatele şcolare ale elevilor sunt „efecte ale activităţii didactice, diferite prin natura lor", performanţe pasibile de măsurare şi apreciere. (I.T.Radu, 2000, p.183). Ele se raportează la obiectivele pedagogice şi la nivelul performanţei în atingerea acestor obiective. Sunt descrise ca rezultate şcolare:

- ✓ cunoştinţele acumulate;
- ✓ capacitatea de aplicare a cunoştinţelor (priceperi şi deprinderi);
- ✓ capacităţi intelectuale;

✓ trăsături de personalitate, atitudini, conduite; (conform I.T.Radu, 2000, p.184).

Nivelurile înalte (cantitativ şi calitativ) ale acestor rezultate se obţin printr-o mobilizare optimă a tuturor resurselor adaptative ale elevului şi a tuturor resurselor de intervenţie formativă a mediului şcolar şi corespund *reuşitei în activitatea şcolară.*

Succesul şcolar (apreciat în general prin notele care exprimă rezultatele învăţării şi prin rezultatele la examene, concursuri, olimpiade) reprezintă, de fapt, un nivel maxim al adaptării şcolare, ceea ce atrage o dată în plus atenţia asupra faptului că noţiunea de succes sau reuşită şcolară se raportează mai degrabă la activitatea şcolară în ansamblul său, decât la „activitatea de învăţare în şcoală" aşa cum a făcut ea obiectul analizei noastre.

Succesul şcolar sau succesul în activitatea şcolară exprimă de fapt concordanţa între abilităţile şi interesele elevului şi exigenţele sau normele şcolii. Activitatea şcolară este o activitate reglată de obiectivele instructiv – educative iar reuşita elevului exprimă capacitatea lui de a se conforma acestor obiective. Eforturile teoretice de delimitare a noţiunii de reuşită şcolară de cea de învăţare optimă în şcoală pot servi identificării unor factori specifici optimizării învăţării în şcoală, diferiţi de cei ai facilitării adaptării la mediul şcolar.

„Gradul de adaptare la activitatea şcolară arată capacitatea şi trebuinţa elevului de a cunoaşte, de a asimila, de a interpreta cerinţele externe, influenţele instructiv-educative programate, alături de dorinţa şi capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza" (Kulcsar, 1978, p.37)

Dintr-o perspectivă mai accentuat psihologică, Carmen Creţu leagă conceptul de succes şcolar de conceptul de „succes global".

„... succesul şcolar al unui elev trebuie tratat de educator în unitate cu succesul global, pe toate registrele de aspiraţii ale copilului respectiv. Nivelul şi funcţionalitatea succesului global nu depind numai de componentele sale performanţiale, ci şi de armonia, echilibrul individual – optim dintre componente în totalitatea lor" (C.Creţu, 1997, p.59)

Dacă descriem succesul şcolar după schema de descriere a succesului global, atunci putem identifica dimensiuni ale acestuia determinate de natura abilităţilor care îl susţin, de ariile de expresie socială în care se produce, de contribuţia anumitor procese psihice la realizarea lui, de

contribuţia factorilor de dezvoltare aptitudinală (ereditari, de mediu social, de mediu educaţional) la afirmarea lui precum şi de natura aspiraţiilor şi de stilul personal care îl susţine (competiţional, cooperativ, demonstrativ, agresiv, reţinut, asertiv etc) (C.Creţu, 1997).

T.Kulcsar, focalizându-şi atenţia pe determinanţii reuşitei şcolare care se originează în interioritatea elevului, menţionează două categorii de factori: intelectuali şi nonintelectuali. Factorii intelectuali ai reuşitei şcolare sunt analizaţi sub termenul generic de inteligenţă şcolară (T.Kulcsar, 1978, pp.40-51). Ca factori nonintelectuali ai reuşitei şcolare sunt menţionaţi motivaţia elevului pentru activitatea şcolară, nivelul de aspiraţie şi angajarea eului elevului în sarcina şcolară, dimensiuni ale personalităţii elevului ca astenie/stenie, stabilitate/instabilitate emoţională.

Unele dintre cele mai semnificative cercetări asupra factorilor noncognitivi ai învăţării au fost realizate de H.G.Gough, 1964. Utilizând CPI, a izolat 18 factori. Cercetările au arătat un nivel înalt al corelaţiei între succesul şcolar şi cel puţin 8 factori: dominanţă, capacitate de statut, responsabilitate, socializare, toleranţă, realizare prin conformism, realizare prin independenţă, eficienţă intelectuală (Lindgren, 1967, p.298)

Atitudinea elevilor faţă de succes sau eşec este unul dintre factorii importanţi ai succesului şcolar. De asemenea un factor important este nivelul de aspiraţie – s-a demonstrat că elevii cu inadecvare, autorespingere şi sentimentul inferiorităţii îşi fixează scopuri prea înalte sau prea joase. Analiza comparativă a aspiraţiilor unor elevi de clasa IV-a – a VI-a cu rezultate bune şi cu rezultate slabe a stabilit că primii îşi fixează standarde rezonabile şi realiste în timp ce ceilalţi au standarde fie prea joase fie extravagante (Lindgren, 1967, p.304).

Din perspectivă pedagogică se diferenţiază două categorii de factori ai reuşitei şcolare (ca şi ai eşecului, de altfel), una care ţine de interioritatea elevului, alta care ţine de mediul extern. Factorii interni, subiectivi, care susţin reuşita în activitatea şcolară sunt maturizarea psiho-socială, capacitatea intelectuală, abilităţile, motivaţia pentru învăţătură şi motivaţia pentru succes. Ca factori externi ai succesului şcolar sunt enumeraţi mediul socio-cultural, familial, grupul de prieteni, politica şcolară, organizarea pedagogică, structura, conţinutul, competenţa profesorului, competenţa conducerii şcolii. Structura şi conţinutul învăţării (reflectat în planuri şi programe) sunt de asemenea factori de care depinde reuşita şcolară a elevilor. (E. Macavei, 1997, p.488-489)

Dacă succesul exprimă concordanţa între posibilităţile elevului şi exigenţele şcolare, eşecul şcolar exprimă „situaţia unui elev ale cărui rezultate nu satisfac normele şcolii" (D.Manese, în: Doron, Parot, 1991,

p.295), situaţie creată de faptul că şcoala impune programe de bază şi ritmuri identice pentru toţi copiii.

Insuccesul şcolar exprimă un randament deficitar al învăţării şi se manifestă sub două aspecte:

a. rămânerea în urmă la învăţătură sau retardul şcolar
b. eşecul şcolar care se manifestă, la rândul lui, sub două forme: abandonul şi repetenţia.

a. ***Rămânerea în urmă la învăţătură*** sau ***retardul şcolar*** este determinat de dificultăţi (obiective sau subiective) temporare de a face faţă obligaţiilor şcolare sau de refuzul de a învăţa.

Retardul în achiziţia cunoştinţelor specifice vârstei şi nivelului intelectual ale elevului se poate datora unei mari diversităţi de factori:

1. Probleme de natură fizică (slăbirea vederii, auzului, tulburărilor neurologice care afectează coordonarea motorie) care nu sunt sesizate nici de copil nici de adulţii din jurul lui.
2. Probleme personale ca schimbările frecvente de clasă sau de şcoală care impun acomodări cu noi metode de predare, eforturi de câştigare a statutului în noul mediu, de învăţare de noi reguli şi standarde de competenţă.
3. Probleme de mediu ca deprivările fizice (hrană, somn, adăpost chiar, în cazul unor familii dezorganizate) sau intelectual-afective (substimulare în ce priveşte lectura sau conversaţia)
4. Probleme emoţionale determinate de relaţiile cu colegii sau chiar cu profesorul (sentimentul rejecţiei, al marginalizării de către colegi, criticismul exagerat al profesorului sau chiar teama fizică de colegi sau de profesor) (Fontana, 1997)

b. Eşecul şcolar ca formă severă a insuccesului şcolar se manifestă prin abandon şcolar şi prin repetenţie (incapacitatea de a promova).

„Eşecul şcolar se exprimă prin măsuri instituţionale (repetări ale clasei, orientări impuse) şi una din consecinţele sale este ieşirea din sistemul educativ a unui număr de tineri care nu au putut dobândi aici nici o diplomă, nici calificare profesională" (Manese, 1991, p.295).

Incapacitatea de a promova la un nivel superior de şcolarizare se datorează unor dificultăţi severe de învăţare de diverse etiologii şi necesită o expertiză competentă şi o intervenţie psihopedagogică specializată.

Refuzul de a merge la şcoală, absenteismul care se soldează cu rămâneri în urmă la învăţătură şi în final cu abandonul şcolar, este determinat în mod frecvent de cauze ca:

1. Teama excesivă a copilului de unul sau mai mulţi membri ai grupului şcolar (elevi sau profesori);
2. Percepţia şcolii ca factor agresor al stimei şi respectului de sine;
3. Presiunea familiei (fraţi sau părinţi) de a rămâne acasă să ajute la diverse munci;
4. Implicarea copilului în activităţi delincvente (inclusiv consum de băuturi alcoolice sau droguri);
5. Plictiseală şi tentaţia de face alte lucruri pe care le apreciază ca mai interesante. (Fontana, 1997)

Fiecare dintre aceste cauze generatoare de eşec şcolar necesită măsuri specifice de combatere şi remediere.

Pentru profesori este important să diferenţieze între:

1. dificultăţile de învăţare determinate de handicapul în dezvoltarea psihică a elevului şi dificultăţile de adaptare la cerinţele activităţii din şcoală;
2. performanţele în învăţare şi uşurinţa cu care elevul se adaptează la cerinţele activităţii din şcoală.

Intervenţia instructiv-educativă în funcţie de notele particulare, specifice fiecăreia dintre aceste situaţii implică:

- ✓ Măsuri de reducere a handicapului în dezvoltare prin asigurarea cerinţelor speciale de educaţie ale elevilor;
- ✓ Măsuri de limitare sau eliminare a cauzelor care determină adaptarea deficitară a elevului la normele vieţii şcolare (inclusiv măsuri de natură administrativ-juridică);
- ✓ Măsuri de valorizare a performanţelor elevilor în învăţare;
- ✓ Măsuri de direcţionare a potenţialului adaptativ al elevilor în direcţia optimizării randamentului şcolar (inclusiv consilierea psihologică)

Observăm că noţiunile de succes şi eşec şcolar (şi desigur realitatea psihosocială pe care o desemnează) sunt corelate celor de adaptare/ inadaptare (socială şi şcolară)

3.3.2. Adaptare şi inadaptare socială şi şcolară.

Adaptarea individului la mediu (în corelaţie cu dezvoltarea) este semnalată atât în plan neurofiziologic cât şi în plan psihobiologic şi social, specificându-i-se ca funcţie majoră, aceea de a asigura supravieţuirea individului şi/sau grupului, în condiţiile date. Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural – funcţionale din a căror dinamică se constituie condiţia umană, ca proces de schimbare „dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziţie mai avantajoasă

faţă de mediul său intern sau faţă de mediul înconjurător, şi presupunând capacitatea de a învăţa" (Le Loal, în Doron, Parot, 1999, p.30).

În clasicul, de acum, model piagetian al adaptării, utilizat pentru explicarea dezvoltării cognitive (în contextul schimburilor permanente dintre organism/psihic şi mediu), adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea şi acomodarea (Piaget, 1980). Prin asimilare sunt integrate în structurile cognitive existente noi informaţii despre mediu, iar prin acomodare se produc modificări structurale în conformitate cu informaţiile asimilate. Dacă unul dintre cele două procese este disproporţionat în raport cu celălalt, dacă între ele nu re realizează echilibrarea necesară nu se obţine adaptarea. Deci vorbim de periclitarea adaptării atât în cazul în care se asimilează prea multe ori prea puţine informaţii cu privire la transformările mediului la care ar trebui să răspundem adecvat cât şi în cazul în care se produc prea multe ori insuficiente transformări de tip acomodare (ca urmare a informaţiilor asimilate).

Adaptarea în plan social este definită ca „un proces complex de interacţiuni permanente, dinamice şi dialectice, între un individ şi membrii societăţii care îi recunosc identitatea, capacităţile, locul şi statutul" (Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.31). Ca formă a adaptării sociale, adaptarea şcolară poate fi definită din aceeaşi perspectivă a interacţiunilor elevului cu membrii comunităţii şcolare care îi recunoaşte identitatea, capacităţile, locul şi statutul, care impune norme, reguli şi obligaţii de participare la viaţa comunităţii, în baza unor valori specifice. Specificul adaptării şcolare decurge din împletirea mecanismelor adaptării relaţionale cu mecanismele adaptării pedagogice sau instrucţionale acestea din urmă fiind definite ca „răspunsul adecvat al elevului la exigenţele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-şi însuşi informaţiile transmise şi de a le operaţionaliza într-un mod eficient, creativ" (Rudică, 1998, p.106). Accentuăm „împletirea" pentru a atrage atenţia asupra faptului că adaptarea pedagogică/ instrucţională nu înlocuieşte adaptarea relaţională în complexul proces al adaptării şcolare. Aceasta integrează, pe principiile organizării şi autoorganizării (sistemice şi sinergetice), ambele tipuri de adaptare (pedagogică şi relaţională).

Experienţa şcolară este experienţă socială, şcoala este un „laborator" în care se simulează contextele reale în care se dobândesc competenţele necesare adaptării sociale (Zlate, 1972, Păun, 1996) dar nu trebuie să rămână (şi nu rămâne) doar „laborator" care oferă „experienţe" artificial construite şi astfel sterile. Independent de contextul social modelat/simulat în laborator/şcoală, există un context real (agenda ascunsă a profesorului

ori fața ascunsă/implicită a curriculum-ului) la care elevul *se adaptează* activând mecanisme care să-i asigure supraviețuirea în mediul real nu în cel artificial construit în laborator (afirmat explicit și uneori contradictoriu celui implicit).

Și în mediul școlar, ca și în cel mai larg – social, persoana întâlnește situații sau evenimente generatoare de stres în care se angajează cu tendințele sale conflictuale, cu o serie de procese interne care și ele generează stres (cum sunt conflictele conștiente sau inconștiente nerezolvate). Conflictele „între scopuri sau căi de acțiune incompatibile sau exclusiv mutuale" cele mai frecvente și greu de rezolvat care generează stres sunt conflictele între: independență-dependență; intimitate – izolare; cooperare-concurență; exprimarea impulsurilor – standarde morale (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, p. 678-679) la care se adaugă altele de genul conflictelor din perioadele de activitate școlară intensă cum este perioada testărilor (conflictul între dorința de a a merge la sport și trebuința de învăța pentru testare). O scală de evaluare a reajustării sociale care măsoară stresul în termeni de schimbări de viață (Scala Holmes-Rahe, 1967, în Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, p.678) include printre evenimentele de viață generatoare de stres (cu valori mici dar care nu trebuie neglijate) unele care sunt specifice mediului școlar: începerea sau terminarea școlii (26); revizuirea obiceiurilor personale (24); schimbarea domiciliului (20); schimbarea școlii (20); schimbarea modului de petrecere a timpului liber (29); schimbare în activitățile sociale (18); schimbarea programului de somn (16); schimbarea programelor de masă (15); vacanța (13); crăciunul (12); violarea minoră a legii (11) (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, p.678).

Literatura de specialitate descrie ca reacții psihologice la stres: anxietatea, furia și agresivitatea, apatia și depresia (neajutorarea învățată – concept introdus în domeniu de Maier și Seligman, 1976) și în cazuri extreme deteriorarea cognitivă (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, pp.681-685). Cîți dintre educatorii de astăzi nu se confruntă cu asemenea manifestări? Câți le consideră tulburări comportamentale sau de caracter și câți le înțeleg ca reacții la stres? Exprimă ele inadaptarea? Sigur produc inadaptare școlară adică limitează îndeplinirea obligațiilor și respectare normelor școlare. Controlul stresului se realizează prin focalizarea pe problemă, pe sarcina în raport cu care acesta se produce sau prin focalizarea pe emoțiile inerente situației. Mecansimele de apărare ale eului studiate pe larg de psihanaliză sunt privite și ca strategii de control al stresului centrate pe emoție (refularea,

raționalizarea, proiecția, intelectualizarea, negarea, deplasarea) (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, pp. 705-709). În legătură cu stresul, specialiștii aduc în discuție complexul de reacții numit *ajustare* sau *coping* (a face față situației) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994), prin care înțeleg „mijloacele psihice și comportamentale pe care un individ este capabil să le interpună între o agresiune și organismul său pentru a face față unei probleme ce se ivește și pentru a micșora importanța stresului suportat" (Dantzer, în Doron, Parot, 1999, p.40). Ajustarea este uneori analizată ca adaptare. Optăm pentru interpretarea ei drept condiție a adaptării sociale și școlare. Capacitatea individului de a fi flexibil și de a rezista la șocuri (*resilience*), de a face față stresului, contribuie la o bună adaptare și permite analiza modelelor de adaptare în termeni de: incidența factorilor de risc, condiții de vulnerabilitate și factori de protecție. Resilience este legată de factorii de protecție „interpretați ca niște condiții în măsură să determine o schimbare de direcție pe un traseu riscant, (care) acționează prin intermediul unor procese ce permit: reducerea impactului cu factorul de risc; reducerea seriei de reacții negative; apariția și menținerea unor sentimente de autostimă și eficacitate personale; deschiderea către noi oportunități relaționale și sociale" (Zani, 2003, p.63)

Adaptarea socială/școlară implică mult mai multe decât ajustarea în situații stresante și decât rezistența prin flexibilitate la încercările curente sau mai puțin obișnuite. Perspectiva ecologică asupra adaptării (recurgând la analiza situațiilor în care persoane cu aceiași factori de risc evolutiv – dezavantajul cultural, relațiile familiale problematice – parcurg atât trasee de dezvoltare pozitive cât și negative și au capacități diferite de recuperare în situații stresante) operează mai mult cu accepțiunea ei de „funcție de sistemele de susținere socială (materială, economică etc) și de mediatorii psihologici disponibili (valori, abilități de coping) (Zani, 2003, p.57).

Se cunoaște că nevoia de competență sau eficacitate, care este o nevoie specific umană operează relativ independent de impulsul fizic, abilitând organismul uman să găsească noi modalități de a se *adapta* la imensa complexitate a mediului. Această trebuință (*need*) de eficiență este răspunzătoare de cele mai multe realizări în învățare ale organismului uman. A.W.Combs și D.Snygg (1959) descriu o altă nevoie umană bazală - „nevoia de compatibilitate" (*need for adequacy*) care ne impulsionează și ne susține efortul prin care căutăm continuu să corespundem „adquate to cope with life". Nevoia de adecvare are două aspecte: menținerea/ maintenance - homeostazia și intensificarea/enhancement - creșterea. De la naștere la moarte cea mai importantă sarcină a existenței omului este să se mențină (susțină)/maintenance pe sine. Dar menținerea/susținerea

înseamnă mai mult decât supraviețuirea, decât satisfacerea acum și aici a impulsului primar. Omul se schimbă continuu într-o lume în continuă schimbare și dacă își menține o anumită continuitate și integritate psihologică, el nu se poate resemna la o existență de participant pasiv la schimbările care se produc în mediu. Omul, mai mult decât orice animal este capabil să anticipeze evenimentele viitoare ceea ce îl conduce să facă schimbări în sine și în mediu nu numai pentru a menține situația prezentă ci și pentru a se dezvolta pe sine pentru a fi capabil să se mențină/susțină pe sine și în viitor și obține din această capacitate un sentiment de siguranță. (Lindgren, 1967, pp.29 – 30)

O direcție de definire a adaptării, frecvent întâlnită în literatura de specialitate, este aceea de a surprinde ceea nu este adaptarea adică de a operaționaliza conceptul de *inadaptare*. În general prin inadaptare socială se înțelege „ansamblul rezistențelor și dificultăților de integrare și de participare la sistemele sociale și la obligațiile conviețuirii în societate. Aprecierea inadaptării sociale se bazează pe o judecată privind comportamentele în raport cu valorile pe care un grup sociale sau un evaluator le atribuie diferitelor feluri de inserție socială" (Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.392).

Inadaptarea școlară este considerată o „noțiune foarte extinsă, care acoperă toate cazurile în care un copil nu este în armonie cu normele din mediul școlar, datorită deficiențelor intelectuale, sau tulburărilor psihice, mentale sau afective. Este evident că obligația școlară și durata sa crescută, ca și caracterul relativ uniform al comportamentelor sociale și intelectuale impuse de școală, fac ca, la nivelul masei de elevi, să apară diferite categorii care nu pot să se conformeze exigențelor" (Manesse, în Doron, Parot, 1999, p.393). Pentru factorii responsabili de combaterea inadaptării școlare această definiție poate părea prea vagă și cu prea mică valoare aplicativă, pe de o parte iar pe de altă parte permite prea puține deducții cu privire la cum ar putea fi definită adaptarea.

Cauzele și formele inadaptării sociale și școlare sunt multiple și multiplu interrelaționate dat fiind că, la fel ca în celelalte planuri ale existenței sale, și în plan social/școlar „indivizii sau grupurile sunt în interacțiune constantă și într-o tranzacție continuă, în timp, cu părțile mediului social. Persoanele sunt influențate de contextele lor de viață, dar nu ca elemente pasive, ci ca agenți activi care își aleg zonele de mediu în care să intre sau să iasă, care au capacitatea de a influența acele părți ale mediului cu care sunt în contact, care contribuie la modelarea setting-urilor și a sistemelor sociale pentru sine și pentru alții" (Zani, 2003, p.59)

Literatura de specialitate operează cu conceptele de comportament adaptativ (*Adaptative Behavior*) şi comportament dezadaptativ (*Maladaptive Behavior*) şi cu descrieri ale acestor comportamente (după modelul „inventarelor de simptome" utilizat în clinică) mai ales pentru vârsta copilăriei şi adolescenţei fără a exista precizări că ele nu pot fi identificate şi la vârste mai mari (Stone, Bradley, 1994)

Astfel, printre cele mai frecvent menţionate „semne" ale bunei adaptări sunt menţionate:

- evaluarea sănătoasă a eului în relaţie cu ceilalţi; perspectiva sănătoasă asupra sinelui şi asupra felului în care este percepută persoana poate să îi dezvolte interese sociale precum cooperarea cu cei din jur; depăşirea sentimentului inferiorităţii (psihologia individuală – Adler);
- manifestarea comportamentelor etichetate de societate ca potrivite, trăirea cu plăcere cu experienţelor în care interacţiunea cu persoanele semnificative din jur este recompensată. (Psihologia behavioristă);
- starea de congruenţă dintre experienţă şi autopercepţie; percepţia corectă, realistă a propriilor calităţi şi puncte slabe, imaginea de sine sănătoasă şi o corectă percepţie a atitudinilor celorlalţi faţă de persoană. (Psihologia umanistă – C.Rogers);
- îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare corespunzătoare vârstei sale cronologice. (Havighurst, Neugarten, 1969);
- autovalorizarea, acceptarea lumii aşa cum este, răspunsuri raţionale la solicitările mediului, comunicare şi angajare atât în activităţile care cer efort cât şi în activităţile recreative. (Teoria raţional-emotivă - Ellis)
- simţul responsabilităţii (asociat cu abilitatea de satisfacere a propriilor nevoi în aşa fel încât să nu interfereze cu abilitatea celorlalţi de a-şi satisface nevoile autopercepţie corectă. (Glasser) (conform: Stone, Bradley, 1994)

Ca „semne" ale inadaptării sunt inventariate:

- sentimentul inferiorităţii, efortul sporit pentru perfecţiune şi superioritate care determină un comportament egoist contrar comportamentului cooperant de concesii mutuale specific intereselor sociale (psihologia individuală – Adler);
- manifestarea comportamentelor dezaprobate de cei din jur (Psihologia behavioristă);

- Discrepanța între imaginea de sine și realitate, confuzia în ce privește propria identitate, care se exprimă în sentimentul propriei vulnerabilități și anxietate. (Psihologia umanistă – C.Rogers);
- sentimente de vinovăție și neacceptare de sine (Havighurst, Neugarten);
- credințe iraționale despre sine și despre relațiile cu cei din jur care produc o serie de tulburări afective (Teoria rațional-emotivă - Ellis)
- absența sentimentului propriei identități și al apartenenței la grup, trăirea dramatică a izolării, hipercriticismul, frustrarea, eforturile exagerate pentru a primi iubire și a fi valorizat. (Glasser) (conform: Stone, Bradley, 1994)

Aceste comportamente care semnalează adaptarea sau inadaptarea în plan social (și școlar) se manifestă nuanțat în situații de criză, de confruntare cu evenimente generatoare de stres.

Pentru specialiștii în promovarea adaptării școlare și combaterea inadaptării este mai important să stabilească natura și tipologia rezistențelor și dificultăților elevilor în a participa la viața concretă din câmpul școlar, în a-și asuma și respecta normele și obligațiile impuse de școală, de asemenea să analizeze setting-ul comportamental specific școlii, cu programul propriu de setting (reprezentat de secvențele ordonate în timp de activități și de schimburi inter-personale) care poate fi mai bogat sau mai sărac în roluri și responsabilități oferite, ceea ce poate predispune prin el însuși la pasivitate și neimplicare.

Printre cele mai frecvent recomandate atitudini care creează contexte pentru buna adaptare la mediu (social, școlar) sunt cele care conduc la conștientizarea propriilor calități ale copilului/elevului, care îl fac să se simtă acceptat în mediul său (încurajarea), îl fac să simtă că aparține grupului (familie, clasei); premierea comportamentelor dezirabile, valorizarea lor și a personalității copilului, empatia, relațiile deschise, sincere, ajutorul în îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare, combaterea atitudinilor defensive, de neimplicare și a pasivității copilului, promovarea bunăstării psihologice (well being) exprimate prin acceptare de sine, relații pozitive cu alte persoane, autonomie, stabilirea de scopuri raționale în viață, dezvoltarea sentimentului eficienței personale și a încrederii în sine.

3.4. Elevi care necesită atenție specială

În categoria elevilor care necesită atenție specială în școală intră elevii cu dizabilități de învățare, elevii cu handicap în dezvoltare și elevii cu aptitudini înalte.

3.4.1. Elevi cu dizabilităţi de învăţare

Dizabilităţile de învăţare sunt dereglări ale proceselor psihologice de bază care afectează uşor, moderat sau sever felul în care învaţă o persoană fiind caracterizate prin diferenţe semnificative în ceea ce priveşte realizările acesteia în anumite domenii, raportate la potenţialul de învăţare conferit de nivelul general al inteligenţei sale. Nu sunt incluse în această categorie problemele de învăţare care sunt rezultatul deficienţelor senzoriale sau locomotorii, al retardului mintal, al tulburărilor emoţionale sau al dezavantajelor culturale şi/sau economice.

Dizabilităţile de învăţare se manifestă în înţelegerea sau în folosirea limbajului scris sau vorbit, în dificultăţi de a asculta, gândi, vorbi, citi, scrie, de a spune un cuvânt pe litere sau de a face calcule matematice. (Silver, 2005). La nivelul limbajului vorbit se manifestă în întârzieri sau discrepanţe între ascultare şi vorbire iar la nivelul limbajului scris în dificultăţi de a citi, scrie şi de a spune cuvintele pe litere. În învăţarea aritmeticii pot apare dificultăţi în efectuarea calculelor sau în înţelegerea conceptelor de bază iar în raţionament, dificultăţi de a organiza şi a integra conceptele sau ideile.

Cea mai frecventă clasificare a dizabilităţilor de învăţare este cea făcută după criteriul proceselor psihice implicate, după care se descriu: 1. dizabilităţi de recepţie (input); 2. dizabilităţi de integrare; 3. dizabilităţi de expresie (output)

În categoria dizabilităţilor de recepţie (input) a informaţiei cele mai frecvente sunt tulburările de percepţie vizuală, şi tulburările de percepţie auditivă. Unii copii prezintă ambele tipuri de dizabilităţi, sau pot avea probleme atunci când este nevoie de ambele input-uri în acelaşi timp – de exemplu, în situaţia în care trebuie să urmărească ceea ce se scrie pe tablă în timp ce ascultă explicaţia a ceea ce este scris. Dizabilităţile de percepţie vizuală sunt produse de dificultăţi în a organiza poziţia şi forma a ceea ce se vede. Input-ul poate fi perceput cu litere inversate sau răsturnate: un e poate părea un 9; şi E poate arăta ca un W, sau un 3, sau un M. Copilul poate confunda literele ca asemănătoare din cauza că are probleme cu percepţia acestor forme. Literele d, b, p, g, şi q, pot fi confundate unele cu celelalte. Cuvântul „cal" poate fi perceput ca „lac", sau „pat" sau „bat." Această dizabilitate iese la iveală imediat ce copilul începe să citească, să scrie, să copieze litere sau desene. Dizabilitatea de a detaşa o figură de fond, dificultatea de concentrare asupra figurii semnificative a câmpului perceptiv conduce de asemenea la dificultăţi de învăţare. Cititul necesită concentrarea asupra anumitor litere sau grupuri de litere, apoi

urmărirea lor de la stânga la dreapta, rând după rând. Copiii cu astfel de dizabilităţi sar peste cuvinte sau peste rânduri. Aprecierea distanţei este o altă sarcină de percepţie vizuală în care pot apărea dificultăţi: copilul poate să nu aprecieze corect adâncimea, lovindu-se de lucruri sau căzând de pe scaun, sau dând peste un pahar pentru că întinde mâna prea repede pentru a-l lua. Un tip foarte comun de dizabilitate de percepţie vizuală este legat de coordonarea ochi - mâna sau ochi – picior, în acest caz activităţi precum prinderea unei mingi, săritul corzii, rezolvarea puzzle-urilor sau folosirea unui ciocan şi a unor cuie devin dificile sau imposibile. Pentru a prinde o minge, ochii trebuie să se concentreze asupra mingii (figură-fundal), creierul trebuie să perceapă poziţia corectă şi traiectoria mingii (percepţia adâncimii) şi să spună diferitelor părţi ale corpului exact în ce direcţie să se mişte şi când, şi apoi corpul trebuie să se supună. Dizabilităţile de percepţie auditivă se exprimă în dificultăţi în a distinge diferenţele subtile dintre sunete şi de a înţelege cuvintele rostite (sunt adesea confundate cuvintele care sună asemănător cum ar fi „car" şi „cal"). Se mai descriu şi dizabilităţi de învăţare provocate de dificultăţi în ceea ce priveşte input-ul de la celelalte simţuri. Deşi se cunoaşte foarte puţin despre asemenea dizabilităţi de percepţie se presupune că persoanele neîndemânatice ar putea avea dificultăţi în înţelegerea input-ului tactil sau proprioceptiv.

În categoria dizabilităţilor de integrare a informaţiei cele mai frecvente sunt dificultăţile de înţelegere a succesiunii elementelor şi cele de abstractizare. Odată ce informaţia ajunsă la creier este înregistrată, ea trebuie înţeleasă. Pentru a face acest lucru este nevoie de cel puţin doi paşi: succesiunea şi abstractizarea. Creierul poate înregistra simbolurile grafice: p, a, t – deci percepţia vizuală funcţionează corect. Dar pentru a înţelege ceea ce s-a perceput este nevoie ca simbolurile să fie plasate în succesiunea lor corectă: p – a – t sau a – p – t, de exemplu. Procesul de integrare a output-ului, de înţelegere a ceea ce creierul a înregistrat necesită atât stabilirea succesiunii elementelor cât şi abstractizarea. Copilul poate prezenta o dizabilitate într-un domeniu sau în celălalt, sau în amândouă. Despre un copil care are dificultăţi în ceea ce priveşte punerea într-o succesiune corectă a ceea ce vine la el prin intermediul privirii se spune că are o dizabilitate de succesiune vizuală care de altfel conduce la dificultăţi în ceea ce priveşte abstractizarea vizuală. Un copil cu o dizabilitate în ceea ce priveşte succesiunea elementelor poate auzi sau citi o poveste, dar atunci când trebuie să repovestească ceea ce a auzit poate să înceapă cu mijlocul, să ajungă la început şi apoi la sfârşit. În cele din urmă el poate spune povestea, dar cu succesiunea evenimentelor incorectă.

La o problemă de aritmetică exerciţiul de pe tablă 16-3=? poate fi scris 61-3=?. Spunerea pe litere a cuvintelor folosind literele corecte dar într-o ordine greşită poate de asemenea reflecta această dizabilitate. Un copil poate memora o succesiune de elemente (zilele săptămânii) dar să fie incapabil să extragă unităţi singulare din succesiunea respectivă - dacă este întrebat ce vine după miercuri, nu poate răspunde în mod spontan, ci trebuie să treacă în revistă întreaga listă („duminică, luni, marţi, miercuri...") înainte de a putea răspunde la întrebare. Un copil cu o dizabilitate în ceea ce priveşte succesiunea poate lovi mingea şi apoi să fugă la baza a treia în loc de prima sau poate avea dificultăţi în jocurile care se joacă pe o tablă şi care necesită mutarea unui pion într-o anumită succesiune. Sau atunci când pune masa, copilul ar putea avea dificultăţi în a pune fiecare obiect în locul potrivit.

În categoria dizabilităţilor de expresie (output) intră dizabilităţile de limbaj şi dizabilităţile locomotorii. Dificultăţile în ceea ce priveşte limbajul spontan sunt mai puţin frecvente. O persoană poate iniţia conversaţii, poate vorbi spontan dar când este pusă într-o situaţie care i se cere un răspuns poate spune „Nu ştiu" sau poate solicita repetarea întrebării pentru a câştiga timp. Dacă este forţată să răspundă, răspunsul poate fi atât de confuz sau de circumstanţial încât să nu fie înţeles. Ceea ce spune la comandă ar putea suna total diferit faţă de ceea ce spune foarte fluent într-o conversaţie spontană. O asemenea persoană ar putea fi considerată leneşă sau negativistă pentru că se descurcă bine când vorbeşte din proprie iniţiativă. Explicaţia ar putea fi găsită în incapacitatea acesteia de a face faţă cererilor legate de limbaj, dar un comportament contradictoriu ca acesta capătă sens doar atunci când ştii despre existenţa dizabilităţii.

Tulburările de limbaj întâlnite în şcoală şi care ridică probleme de receptare – emitere a mesajului verbal-oral sunt: 1. de ritm al vorbirii (bâlbâiala); 2. de articulaţie (dislaliile ca rotacismul şi sigmatismul); 3. de scris (disgrafiile); 4. de citit (dislexiile); 5. agramatismele; 6. tulburările de natură psihică (alalia, mutismul psihogen); 7. tulburările de limbaj postraumatice: afaziile. Aceste tulburări de limbaj ridică problema asistenţei specializate în serviciile de logopedie sau terapie a limbajului – vorbirii.

Expresia motrică (scrisul, desenul, gesticulaţia) poate fi şi ea perturbată constituindu-se într-o gravă dizabilitate de învăţare Dizabilităţi motrice severe constau în dificultăţi în folosirea unei grupe mari de muşchi, iar dizabilităţile motrice uşoare în dificultăţi în îndeplinirea unor sarcini care necesită lucrul împreună, într-o manieră integrată, a mai multor muşchi. Dizabilităţile motrice severe îl pot face pe copil să fie neîndemânatic, să se împiedice, să cadă, să se lovească de lucruri sau să aibă probleme cu

activitățile fizice generalizate, cum ar fi alergatul, cățăratul, înotul. Cea mai comună formă de dizabilitate motrică ușoară apare atunci când copilul începe să scrie. Problema constă într-o inabilitate de a face numărul mare de mușchi din mâna dominantă să lucreze împreună, ca o echipă. Copiii și adolescenții cu această dizabilitate de „limbaj scris" au un scris de mână încet și urât, cu inadecvare în ce privește forma, mărimea, spațiul, poziționarea literelor și cuvintelor. O expresie tipică folosită de persoanele cu acest tip de dizabilitate este: „Mâna mea nu funcționează la fel de repede precum gândește capul meu." (Larry S., noiembrie 2001)

În categoriea dizabilităților invizibile de învățare intră cele provocate de stări neurologice ascunse care periclitează interacțiunea cu ceilalți, controlul emoțional și tiparele de gândire: înțelegerea, reamintirea sau reproducerea limbajului (vorbirea, scrierea, citirea, ascultarea, spunerea pe litere), coordonarea motrică, raționamentul matematic, observarea și reamintirea informațiilor cu caracter social, maturizarea emoțională, procesarea informației, organizarea lucrurilor, timpului și/sau spațiului). Sunt incluse în categoria dizabilităților de învățare: dysarthria (dificultate în pronunția cuvintelor cauzată de probleme ale aparatului articular și motric al vorbirii), dyscalculia (dificultăți în înțelegerea și utilizarea simbolurilor și funcțiilor matematice), dysgraphia (dificultăți în scriere), dyslexia (dificultăți de pronunție, citire, scriere, de realizare a acordurilor gramaticale), dysnomia (dificultăți în reamintirea numelor persoanelor sau obiectelor), dyspraxia (dificultăți în realizarea mișcărilor care implica musculatura fină gen desen, manipularea butoanelor, tastarea), sindromul lui Asperger (formă moderată de autism caracterizată tipare restrictive și repetitive de comportament), sindromul Tourette (cu mișcări sau vocalizări involuntare, rapide și bruște care se petrec repetat și în același mod) și tulburările de atenție (Attention Deficit Disorders, ADD) care implică dificultăți de focalizare și concentrare a atenției. (Bogod, 2005)

Deficitul de Atenție este un sindrom cu bază biologică, cu dereglări biochimice genetice. Se descriu două tipuri de deficit de atenție: fără hiperactivitate (DDA) și cu hiperactivitate (DHDA), care prezintă simptome diferite, au efecte diferite și necesită tratamente diferite. Cele mai importante manifestări ale acestui sindrom, după care se diferențiază și cele două tipuri sunt: impulsivitatea, distractibilitatea, hiperactivitatea, problemele sociale, problemele de comunicare, toleranța la frustrare, rigiditatea gândirii și desigur, dificultățile de învățare. (Barbara C Fisher, Ross A Beckley, 2005)

Persoanele cu deficit de atenție fără hiperactivitate (DDA) sunt rareori impulsive dar pot părea astfel când sunt frustrate, nu își pot menține

concentrarea atenției din cauza factorilor de mediu sau a propriilor lor gânduri, nu se pot relaxa dar nu au semne majore de hiperactivitate, sunt timide, retrase, imature, dificultățile de procesare a informației le conduc la a nu ști cum să vorbească, să se îmbrace, să se poarte, conversația lor este dificilă din cauza gândirii încete sau a informațiilor ratate, dezvoltă frecvent sentimente de frică față de furia altora și sentimente de vinovăție, uneori vorbesc în exces din cauza anxietății, spun puțin dar gândesc mult, le este teamă să își exprime furia sau să o stârnească la ceilalți, au toleranță la frustrare redusă, au tendința de a gândi concret, pierd multe informații și dau impresia că nu înțeleg ce li se spune, dar odată ce înțeleg pot folosi informațiile, citirea și spunerea pe litere pot fi dificile din cauza abilităților fonetice slabe, au mari probleme cu aritmetica și geometria, sunt tot timpul emoționate, energice, chiar agresive, se pot descurca mai bine dacă lucrează singure decât dacă trebuie să lucreze în echipă. Deficitul de atenție fără hiperactivitate poate fi mascat dacă persoana poate să compenseze dar anxietatea generalizată poate conduce la atacuri de panică, fobii, insomnii, depresii și probleme legate de stres.

La persoanele cu deficit de atenție cu hiperactivitate (ADHD) auto-reglarea este slabă pentru că mecanismele de control de care răspunde lobul frontal nu funcționează bine (nu este folosit limbajul interior, nu sunt conștientizate consecințele propriilor acțiuni, impulsivitatea este accentuată. Schimbă des sarcinile, se plictisesc repede, uită și pierd lucruri, au nevoie de o motivare externă, sunt egocentrice, nu interacționează cu ceilalți pentru că nu le pasă, sunt respinse din punct de vedere social din cauza comportamentului lor nepotrivit, sunt intolerante și pot deveni abuzive, nu pot negocia, nu ascultă din cauza dificultăților de atenție și a dezinteresului față de ceilalți, relațiile lor personale sunt dificile și nesigure. Au toleranța la frustrare foarte scăzută, ceea ce conduce la irascibilitate, furie și agresivitate. Dificultățile de învățare cauzate de deficitul de atenție cu hiperactivitate includ ratarea informațiilor și eșecul în ceea ce privește învățarea din greșeli, pot înțelege informația dar nu o pot folosi, fac foarte bine ceea ce știu că pot să facă.

Cele mai importante 5 dificultăți emoționale ale oamenilor cu dizabilități de învățare sunt 1. rușinea; 2. teama; 3. sensibilitatea la mediu și sensibilitatea emoțională; 4. reglarea emoțională; 5. dificultatea în a se adapta la schimbare (Bogod, L., 2005)

Persoanele cu dizabilități de învățare trăiesc un permanent sentiment de rușine. Pentru unii este o mare ușurare să primească diagnosticul, în timp ce pentru alții eticheta îi stigmatizează de-a dreptul. Frica pe care o simt persoanele cu D.I. poate fi adesea mascată de furie sau anxietate.

Principalele lor temeri sunt: teama de a fi descoperiți de ceilalți, teama de eșec, teama de a fi judecat sau criticat, teama de respingere. Din teama de a nu fi descoperiți că au o dizabilitate de învățare uneori dezvoltă strategii pentru a-și ascunde disabilitatea (pretind că citesc un ziar, demisionează de la locul de muncă). Dificultățile pe care le au în ceea ce privește reglarea emoțiilor pot produce adevărate fobii sociale. Copiii cu disabilități de învățare sunt mai puțin pregătiți pentru neașteptat iar neașteptatul poate aduce cu sine noi obstacole, noi provocări sociale.

Cadrele didactice care au lucrat cu elevi cu dizabilități de învățare apreciază ca eficiente următoarele strategii instructive:

- Capitalizarea punctelor tari ale elevului;
- Utilizarea unui vocabular simplu și a propozițiilor scurte și clare în comunicare;
- Construirea unor situații de învățare cu oportunități pentru succes într-o atmosferă de susținere;
- Utilizarea unor proceduri flexibile la clasă (permiterea folosirii casetofoanelor pentru a lua notițe și pentru a da teste atunci când elevii au probleme cu limbajul scris);
- Folosirea materialelor care permit auto-corectarea și care oferă un feedback imediat fără a-i face pe studenți să se simtă jenați;
- Atitudini pozitive și valorizante în interacțiunile din sala de clasă și din afara ei pentru a crea un climat de siguranță și încredere (Bogod, L., 2005)

3.4.2. Elevi cu cerințe speciale de educație

Practica pedagogică și gândirea teoretică referitoare la satisfacerea nevoilor speciale de educație sunt orientate în două direcții majore, ambele cu riscuri și limite dar și cu oportunități care încă mai sunt analizate și argumentate:

- Opțiunea pentru separarea copiilor cu nevoi speciale de educație de copiii educabili în sistemul obișnuit de învățământ, pentru a li se asigura celor care au nevoie, o atenție specială.
- Opțiunea pentru educarea copiilor cu probleme de dezvoltare în cadrul educației de masă, context în care populația școlară a unei școli se împarte în 2 categorii: cea a copiilor cu nevoi speciale de educație și cea a copiilor cu nevoi obișnuite de educație.

Citând autori ca G.Thomas, D.Walker și J.Webb, D.Ungureanu trece în revistă câteva argumente atât ale integraționiștilor cât și ale segregaționiștilor în problema formei în care trebuie asigurată satisfacerea cerințelor speciale de educație.

Curentul de opinie integrativ în educaţie pledează pentru identificarea de noi modalităţi de adaptare a şcolii obişnuite la nevoia de asistenţă educativă eficientă a „educabililor cu nevoi speciale".

Curentul segregaţionist susţine ideea că elevii cu dizabilităţi nu pot învăţa eficient în şcolile de masă, că nu pot atinge standardele de perfomanţă şi competenţă pe care le ating elevii cu dezvoltare normală şi că ei trebuie educaţi în unităţi şcolare speciale. (D.Ungureanu, 2000)

La ora actuală sintagma *„educaţie pentru toţi"* şi paradigma *educaţiei inclusive* completează accepţiunile conceptului de educaţie specială. Ca urmare a acestor modificări în filozofia educaţiei şi în practica pedagogică asociată ei, în educaţia copiilor cu nevoi speciale (c.e.s.) se poate înscrie una din regulile cu efecte din cele mai benefice asupra vieţii copilului deficient: aceea de a pune copilul pe primul loc şi handicapul copilului pe locul secund.

Pentru gestionarea resurselor specifice fiecărui tip de elev cu care lucrează, managerul învăţării trebuie să cunoască particularităţile de dezvoltare ale elevilor cu cerinţe speciale de educaţie.

➢ *Concepte fundamentale în explicarea handicapului în dezvoltare*

Până la lansarea termenului de heterocronie (în contextul cercetărilor întreprinse de echipa lui R.Zazzo diferenţa dintre vârsta cronologică şi vârsta mintală observată în dezvoltarea copilului deficient de intelect a făcut ca acesta să fie considerat un copil mai mic decât anii săi, ceea ce este departe de a fi adevărat. Luria îi scria în 1955 lui R.Zazzo: „Există la debili caracteristici aparţinând unor niveluri genetice foarte diferite şi observarea unui debil oferă un tablou tot atât de straniu ca acel al unui oraş unde ar coexista dinozauri şi ultimul model de automobile" (Zazzo, 1979) – expresie plastică pentru ceea ce R.Zazzo va conceptualiza în termenul de heterocronie adică de dezvoltare în ritmuri diferite a diferitelor sectoare ale psihismului copilului.

A.Buseman reliefează o altă caracteristică a debilului mintal (desemnată de termenul de disteleologie), faptul că deficientul mintal consumă pentru realizarea unei acţiuni o energie disproporţionat de mare faţă de eficienţa reală pe care o atinge în realizarea respectivei acţiuni. Acţiunile deficientului, spune A.Buseman, nu au randamentul suficient pentru o intervenţie adecvată în mediu, fiind determinate de hazard şi de condiţiile obiective, independente de el şi acest lucru îi afectează normalitatea experienţei eului.

O particularitate care condiţionează educaţia copiilor cu cerinţe speciale de educaţie este cea semnalată de modelul tranzacţional al dezvoltării propus de Eleanor S. Wertheim conform căruia dihotomia „ a

face – a suporta" este un principiu fundamental stabil care acţionează pe tot parcursul dezvoltării umane. Echilibrul între *a face* şi *a suporta* se schimbă progresiv. În condiţii normale aceste schimbări sunt grăbite de creşterea capacităţilor şi aptitudinilor fizice, cognitive şi afective ale copilului, dezvoltarea devenind pur şi simplu reorganizare formală a acestui echilibru. La copilul cu dizabilităţi creşterea capacităţilor fizice, intelectuale şi afective nu are loc armonios şi echilibrat, reorganizarea şi flexibilitatea relaţiei dintre „a face" şi „a suporta", necesită condiţii speciale ceea ce formulează anumite exigenţe pentru organizarea instruirii lor (respectarea heterocroniei şi disteleologiei semnalate în dezvoltarea acestei categorii de copii). Vulnerabilitatea (ca efect al lentoarei reorganizării relaţiei dintre a face şi a suporta), ritmurile diferite în dezvoltarea diferitelor capacităţi psihice, randament redus în intervenţiile asupra realităţii se pot semnala şi la copilul deficient senzorial în absenţa sau insuficienţa intervenţiei instructiv- recuperatorii, deşi nu de amploarea celor sesizate în condiţiile deficienţei mintale.

Aceste aspecte ale dezvoltării psihice a copiilor cu cerinţe speciale de educaţie îşi pun amprenta asupra modului în care se interinfluenţează principalele forme de învăţare, cognitivă, psihomotorie, instrumentală, afectivă, practică, morală, în activitatea de învăţare şcolară a acestor elevi.

Învăţarea prin reprezentare la elevii cu dizabilităţi este funcţie de raportul dintre mecanismele de reprezentare afectate şi cele intacte sau compensate (auditiv, vizual, simbolic, semantic)

Capacitatea de generalizare a propriei experienţe este diferită la elevul deficient senzorial sau de intelect şi poate să-i limiteze intuirea posibilităţii de a folosi simbolul pentru reprezentarea unui obiect.

Identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli poate constitui o problemă în învăţarea noţiunilor de către copil (care procedează inductiv în experienţa lui concretă cu obiectele). O slabă capacitate de a identifica atributele distinctive ale unei clase de stimuli, mai ales în cazul deficienţelor senzoriale, poate să nu fie semnul unei limitări a resurselor de procesare ale elevului. Dacă sunt însă, tratate ca atare, se pot constitui în factori favorizanţi ai unei reale limitări a resurselor de procesare. Facilitarea identificării atributelor comune unei clase de stimuli la elevii ce prezintă riscul de a nu accede singuri la această abilitate, devine astfel un obiectiv mai bine conturat al instruirii copiilor cu c.e.s.

Învăţarea conştientă a propoziţiilor (raportarea frazei de învăţat la ideile existente în structura cognitivă a copilului) cere o atenţie suplimentară în cazul copiilor cu handicap în dezvoltare. Structurarea materialului de învăţat trebuie să respecte legităţile învăţării conştiente a propoziţiilor dar

verificarea congruenței structurii materialului prezentat cu structura cognitivă a elevului este o sarcină care trebuie controlată mult mai strâns în cazul elevilor cu deficiențe de orice fel. Heterocronia și vâscozitatea mintală a deficientului de intelect precum și redusa experiență senzorială sau diminuata capacitate de expresie a deficientului senzorial, pot afecta fie unul din termenii relaționați fie modalitatea de relaționare. Operațiile pe care le implică învățarea pot fi afectate începând cu *input*-ul (în sensul de percepție și memorie imediată), continuând cu codificarea în vorbire, în semne și simboluri, cu înțelegerea, clasificarea, deducția și inducția, inversiunea și recunoașterea identității și diferenței și sfârșind cu operarea cu simboluri, semne sau concepte.

O tradiție a modelării instruirii elevilor cu c.e.s. este cea a selectării unor modele de instruire, dintre cele existente, în funcție de nevoile speciale de educație ale elevilor. Modelul instruirii bazat pe teoria condiționării operante a lui Skinner a fost considerat mult timp a avea valoare practică incontestabilă pentru învățământul special: el pune accentul pe realizarea unui mediu de învățare care favorizează anumite răspunsuri și duce la modificarea comportamentului cognitiv al elevilor.

Unul dintre cele mai utile modele de instruire a copiilor cu handicap în dezvoltare a fost considerat modelul dezvoltării cognitive, fundamentat pe lucrările lu J.Piaget. Teoria lui J.Piaget: permite definirea handicapului ca întârziere față de dezvoltarea normală, încurajează utilizarea unor metode cât mai diverse pentru a stimula copilul să achiziționeze deprinderi și cunoștințe, pune accentul pe interacțiunea dintre subiect și obiectul cunoașterii, descrie învățarea ca activitate de explorare, manipulare și organizare a mediului ceea ce duce la concluzia că mediul de învățare pentru deficienți trebuie să stimuleze funcțiile intacte pentru compensarea funcțiilor lezate. Se impune totuși, observația că a considera handicapul ca o întârziere față de dezvoltarea normală comportă anumite riscuri. Handicapul în dezvoltare este tot mai puțin considerat doar o întârziere față de dezvoltarea normală iar dizabilitatea în învățare tot mai puțin un fapt care presupune doar diferențe cantitative față de capacitatea normală de a învăța.

Articulațiile *modelului învățării depline* dezvoltat de J.B.Carroll permit modelarea instruirii pentru copii cu nevoi speciale de educație astfel încât să se poată identifica punctele tari și slabe ale demersului instructiv-educativ, asemănările și deosebirile acestuia față de demersul instructiv-educativ adresat elevilor cu dezvoltare normală. La proiectarea modelului de instruire pentru copii cu nevoi speciale de educație nu trebuie uitat faptul că educația acestor elevi trebuie să asigure depășirea obiectivului

de a ajuta copilul să-şi accepte deficienţa în favoarea unui alt obiectiv: acela de a-l ajuta să-şi dezvolte la maximum chiar potenţialul evolutiv.

Ca şi în educaţia – instruirea elevilor cu nevoi educative obişnuite, categoria cognitivă a variabilelor educaţionale (structura cognitivă, stadiul dezvoltării psihice în care se află elevul, capacitatea lui intelectuală, inteligenţa generală, capacitatea verbală, capacitatea rezolvării de probleme) determină atât exerciţiul (frecvenţă, distribuire, metodă) cât şi particularităţile materialelor didactice utilizate (cantitate, grad de dificultate). Au fost mai puţin studiate, deci se cunosc mai puţin, iar din ceea ce se cunoaşte (comparativ cu învăţământul de masă), se iau mai puţin în consideraţie factori precum: dorinţa de cunoaştere, nevoia de realizare şi autoafirmare, interesul, tipul de motivaţie, adaptarea personală, gradul de anxietate la elevul cu handicap în dezvoltare.

Obiectivele instruirii copiilor cu nevoi speciale de educaţie sunt obiective generale, proprii întregului învăţământ şi obiective recuperatorii specifice (prevenirea, remedierea, ameliorarea, înlăturarea consecinţelor deficienţei asupra dezvoltării generale a copilului, precum şi stimularea compensării specifice).

Organizarea conţinutului învăţării pentru elevii cu cerinţe speciale de educaţie este condiţionată mai ferm de cerinţa de a eşalona volumul de cunoştinţe oferite elevului, astfel încât ritmul de asimilare a informaţiilor să nu suprasolicite sau să-i traumatizeze capacităţile senzoriale restante ori echilibrul emoţional.

Strategiile didactice solicitate de elevii cu nevoi speciale de educaţie au un dublu caracter – didactic şi recuperator, ele nu trebuie să ignore adaptarea condiţiilor învăţării la posibilităţile senzoriale ale elevilor, adaptarea sarcinilor de învăţare la eficienţa analizatorilor în receptarea mesajului, stricta individualizare şi gradarea sarcinilor de învăţare, concentrarea activităţii pe ceea ce este necesar şi esenţial pentru atingerea obiectivelor propuse.

Sarcina de învăţare în cazul copiilor cu nevoi speciale de educaţie necesită o elaborare suplimentară. Activităţile, acţiunile, operaţiile incluse în sarcina de învăţare trebuie gândite în sensul unei concordanţe mai strânse (comparativ cu învăţământul de masă) cu forma de învăţare pe care o presupune (senzorio-motorie, perceptivă, motorie, verbală, cognitivă, afectivă şi socială).

Timpul de învăţare, adică raportul dintre timpul de care are nevoie un elev pentru a învăţa o sarcină dată şi timpul folosit efectiv pentru a învăţa sarcina respectivă, este mai greu de determinat şi de controlat instrucţional pentru elevul cu nevoi speciale de educaţie, date fiind principiile care

dirijează procesul instructiv-recuperator (principiul strictei individualizări a învățării, principiul adaptării condițiilor învățării la particularitățile senzorial-perceptive ale elevului și principiul asigurării stabilității achizițiilor).

Aptitudinea de învățare este un concept care reflectă cel mai bine specificul elevului cu nevoi speciale de educație. Timpul de care acesta are nevoie pentru învățarea unei sarcini trebuie raportat la condițiile strict individuale în care are loc *receptarea sarcinii* și *construirea răspunsului* și nu la o medie obținută din timpi determinați de condiții diferite de recepție și emisie, pentru că abaterea de la medie în cazul copiilor cu nevoi speciale de educație este mai mare decât cea sesizată în cazul copiilor cu nevoi instrucționale ordinare, obișnuite.

Capacitatea de a înțelege procesul de instruire este un factor care, în cazul educației speciale, se cere gândit în corelație mai strânsă (decât în cazul educației obișnuite) cu tipurile fundamentale de învățare. Pentru fiecare tip de învățare, elevul cu nevoi speciale de educație poate dovedi o altă capacitate de a înțelege procesul instruirii.

Succinta trecere în revistă a notelor care dau *specificitate învățării școlare a copiilor cu handicap în dezvoltare*, nu poate fi finalizată fără observația că educarea elevilor cu handicap în dezvoltare presupune ajutorul specialiștilor în psihopedagogie specială.

3.4.3. Elevi cu aptitudini înalte

Asistența psihopedagogică a elevilor cu aptitudini înalte este una dintre cele mai mari provocări ale educației din zilele noastre dacă dorim ca elevii dotați de astăzi să devină adulții creativi de mâine. Studiul longitudinal realizat de Terman, asupra a 1000 de copii dotați, de la vârsta copilăriei până la aproximativ 40 de ani a arătat că la înalta creativitate nu se accede pur și simplu în baza înaltelor abilități din copilărie. Indiferent cum sunt numiți (creativi, talentați, imaginativi, originali, inventivi) copiii dotați, ei dovedesc de timpuriu abilități deosebite, indiferent de domeniul specific în care se manifestă aceste abilități Fără sprijin, în mediul familial și în școală, copiii performanți de azi nu devin adulții performanți de mâine.

Cercetarea psihologică oferă o gamă variată de informații (care nu au fost suficient sistematizate și utilizate pentru proiectarea instruirii) despre asemenea copii. Se discută chiar de „modele teoretice contemporane ale fenomenului dotării superioare ce pun în lumină aspecte inedite ale genezei și procesualității sale" (C.Crețu, 1997, p.36). Astfel, se acceptă că un elev

dotat demonstrează că are flexibilitate, fluiditate, originalitate, esențializare și autoorganizare în variate domenii de activitate: „Majoritatea specialiștilor apreciază copii cu disponibilități superioare ca fiind precoci, cu o dezvoltare psihică din care se distinge o inteligență de excepție ce își pune amprenta asupra întregului comportament" (Verza, 1994, p.14).

Shore și Kanevski, centralizând rezultatele unui mare număr de studii pe această problemă, au desprins 7 calități distincte ale copiilor talentați: 1. Memorie bună și o solidă bază de cunoștințe (nu numai că *știu* mai multe dar *știu că știu* mai multe și știu mai bine să utilizeze cunoștințele pe care le au); 2. Abilități metacognitive (sunt capabili să-și monitorizeze propriile strategii de gândire și să le ajusteze specificului sarcinii); 3. Rapiditate în realizarea sarcinilor; 4. Performanțe în reprezentarea problemelor și categorializarea datelor (ei trec *dincolo* de informația primită, identifică datele lipsă și exclud rapid informațiile nerelevante); 5. Prezența unei largi palete de cunoștințe procedurale (știu să-și folosească efectiv cunoștințele și recurg frecvent la soluții alternative); 6. Flexibilitate (efect al gândirii divergente și laterale); 7. Preferința pentru complexitate (se simt mai atrași de problemele complexe decât de cele simple) (apud Child, 1997).

Problematica identificării și măsurării particularităților de dezvoltare a copiilor supradotați sau talentați este depășită ca importanță de problematica organizării mediilor educogene propice dezvoltării optime a acestor copii.

„A identifica copiii supradotați și a-i ajuta să-și dezvolte potențialul creativ prin crearea unui mediu de învățare care să încurajeze gândirea creativă, să asigure toate oportunitățile pentru manifestarea împlinirii lor este unul dintre scopurile cele mai ambițioase ale unui sistem educativ" (Child, 1997, p.293)

Literatura de specialitate prezintă diferite metode încercate de-a lungul timpului, de a ajuta elevii supradotați să devină tot ceea ce pot să devină prin abilitățile lor excepționale. Principalele direcții în care s-a acționat în acest sens au fost 1. accelerarea; 2. îmbogățirea și 3. segregarea.

Accelerarea instruirii copiilor supradotați presupune posibilitatea parcurgerii curriculum-ului standard mai repede decât copiii de aceeași vârstă, deci posibilitatea de a avea o rată a achizițiilor mai înaltă decât cea specifică vârstei lor cronologice.

Îmbogățirea programului de instruire a copiilor supradotați presupune parcurgerea unu curriculum extins atât sub aspectul conținutului cât și sub aspectul prezentării. Copiii supradotați nu sunt separați de colegii lor de

aceeaşi vârstă dar urmează programe speciale atât sub aspectul conţinutului cât şi sub aspectul metodelor de predare şi învăţare.

Segregarea copiilor supradotaţi presupune instruirea lor în grupuri separate dar în aceeaşi clasă cu copiii de vârsta lor. Ca grup separat ei primesc sarcini cu diferite niveluri de dificultate (diferenţiere de „input") sau li se solicită răspunsuri de diferite niveluri de complexitate (diferenţiere de „output"). În contextul acestei metode, aplicată începând cu 1996 de un cercetător (Montgomery) s-a recurs şi la o diferenţiere de metode de învăţare (predarea explicită a tehnicilor metacognitive, învăţarea autodirijată, învăţare experienţială colaborativă care include brainstorming-ul).

Ca probleme generale pe care le ridică asistenţa psihopedagogică a acestor categorii de elevi literatura de specialitate menţionează:

- ✓ problema metodologiei de identificare a aptitudinilor înalte;
- ✓ problema formelor specifice de organizare administrativă a procesului de învăţământ pentru asemenea categorii de elevi (şcoli şi clase speciale; curriculum special sau programe educaţionale speciale);
- ✓ problema serioasă a identificării aptitudinilor înalte în condiţiile acţiunii unor factori care măresc riscul ca aceste aptitudini să nu susţină dezvoltarea personală maximă ba chiar să conducă la trasee dramatice de genul comportament social deviant, depresie nervoasă, eşec în planul global al personalităţii. (C.Creţu, 1997)

Pentru profesorul obişnuit, talentul unui elev, indiferent de domeniul în care se manifestă (matematica, literatura, poezia, muzica, pictura, sportul) reprezintă o „încercare" a profesionalismului său dar şi a calităţii sale umane. Responsabilitatea pe care o are faţă de elevul talentat (ca individ dar şi ca membru util al societăţii de mâine) trebuie să-l susţină în a găsi metodele potrivite pentru a nu prejudicia dezvoltarea talentului manifestat de copil dar şi pentru a nu lăsa ca însuşi talentul pe care îl are elevul să-l împiedice să-şi dezvolte optimal toate dimensiunile personalităţii (de la creativitate la caracter, de la motivaţia pentru succes social la eficienţa şi armonia personală).

3.5. Profesorul – de la competenţă profesională la model de perfecţiune umană

De la conceperea profesorului ca distribuitor de recompense şi pedepse, prin accepţiunea lui de sursă de informaţii până la accepţiunea de „manager al învăţării" (Child, 1997, p.144), profesorul a fost analizat în maniere extrem de diferite, uneori contradictorii.

Teoria şi practica instruirii, încă de la J.A.Comenius, ne prezintă un profesor care conduce elevul să integreze partea în întreg, simplul în complex, să valorifice într-o experienţă nouă cunoştinţele dobândite în experienţele anterioare de cunoaştere.

Rezultatele cercetărilor de tip behaviorist aduc în practica instruirii, modelul profesorului care construieşte pentru elev situaţii în care acesta să tatoneze şi, prin încercare şi eroare, să găsească soluţia la o problemă.

Teoriile de sorginte filozofică, semiotice şi structuraliste precum şi orientarea gestaltistă în psihologie au oferit unor cercetători ca L.S.Vâgotsky, J.Bruner, J.B.Caroll, Ch.Osgood, O.Mowrer, fundamentele teoretice pentru promovarea în practica instruirii a unui model de profesor care, respectând logica internă a disciplinei de învăţământ, stimulează formarea la elev a unor complexe structuri mintale, proiecţie a structurii cunoştinţelor însuşite.

Problema pregătirii, prin instruire a elevului pentru adaptarea la condiţiile vieţii de adult, membru al unei comunităţi, a apărut în modelele psihopedagogice ale unor cercetători ca J.Dewey şi Ed.Claparede şi a adus în câmpul practicii educaţionale profesorul care dirijează procesele mentale ale elevului prin problematizare, strategii euristice, învăţare prin descoperire, explorare, elaborare şi verificare de ipoteze, studiu de caz. Acesta oferă materiale şi situaţii de învăţare în care elevul îşi stabilizează disponibilităţile de adaptare la mediu.

Pentru Piaget profesorul este element facilitator care asigură copiilor mediul corect şi materiale pentru a-şi descoperi propria aptitudine de a învăţa. În concepţia lui Vîgotsky, profesorul trebuie să fie mereu disponibil pentru ajutor şi încurajare dar când un copil poate reuşi singur într-o activitate, intervenţia lui trebuie să se reducă, pentru a permite copilului să înveţe să acţioneze independent.

În acord cu Vâgotsky, Bruner prescrie profesorului rolul de a construi „eşafodajul" în învăţare prin: întărire, simplificarea activităţii şi organizarea ei pe etape, menţinerea direcţiei activităţii copilului, marcarea trăsăturilor critice, relevante ale activităţii, demonstraţia soluţiei corecte pentru imitarea ei de către copil.

C.Rogers prescrie 3 condiţii necesare şi suficiente pentru promovarea învăţării: empatia, atitudinea necondiţionat pozitivă şi congruenţa. Prin empatie profesorul înţelege în mod real ceea ce trăieşte şi experimentează elevul, se poate transpune în simţămintele elevului şi poate privi lumea prin ochii lui. Prin atitudine necondiţionat pozitivă îl acceptă fără să-l judece şi fără să-l condiţioneze. Prin congruenţă se raportează cu totală onestitate şi adecvare la „realitatea" care este elevul.

Într-o serie de programe inovatoare, care în deceniul 7 al secolului XX, şi-au propus modernizarea învăţământului prin găsirea unor căi de accelerare a dezvoltării gândirii (cum sunt programele A.A.A.S. – The American Association for Advacement of Science sau S.C.I.S. – Science Curriculum Improvement Study) profesorul trebuie să trezească la copii bucuria şi plăcerea de a dobândi cunoştinţe precum şi să formeze deprinderi de a gândi prin observaţie, comunicare, inferenţă, predicţie, trebuie să-i ajute să experimenteze recurgând la activităţi variate, aşa cum procedează oamenii de ştiinţă . El nu trebuie să ofere copiilor de-a gata concluziile generale ci să-i facă să ajungă ei înşişi la aceste concluzii. Întrebarea tradiţională "Ce am învăţat noi astăzi" este înlocuită cu „Ce am observat noi astăzi". (Olmy, 1970, p.153).

Într-un alt program destinat stimulării funcţiilor cognitive, programul lui Feuerstein, numit programul de îmbogăţire experimentală (I.E.) profesorul mediază experienţele de învăţare ale elevilor, le facilitează abordarea situaţiilor de învăţare, favorizează apariţia motivaţiei intrinseci pentru sarcină, îi face să conştientizeze dificultăţile şi caută calea prin care fiecare dificultate poate fi depăşită. (Feuerstein, 1980).

În sistemul de predare deliberată a controlului psihic la adolescenţi., experimentat 4-5 ani de David McClelland şi Alan Alschuler, profesorii au avut rolul de a ajuta elevii prin interacţiuni educaţionale special desemnate să-şi dezvolte un mai mare control asupra lor înşişi şi asupra mediului. Rolul profesorului a fost de a simula în clasă diferite situaţii în care elevii să experimenteze consecinţele propriilor decizii.

Din noile roluri care s-au conturat pentru profesori, în contextul actual al şcolii, se reliefează acela de a ajuta copilul să facă faţă problemelor emoţionale sau interpersonale cu care se confruntă în procesul adaptării la exigenţele şcolii.

Predarea lecţiei, organizarea şi îndrumarea activităţii elevilor, evaluarea rezultatelor învăţării sunt secvenţe ale activităţii profesorului care se derulează după anumite norme şi reglementări impuse de cadrul instituţionalizat al sistemului de învăţământ. Ele primesc anumite nuanţe în funcţie de personalitatea celui care respectă aceste norme şi reglementări, nuanţe cu un impact deosebit asupra performanţelor elevului, ceea ce explică şi interesul cercetătorilor pentru studierea modalităţilor de personalizare a actului predării.

Profesorul eficient este conştient de implicaţiile interacţiunilor sociale în învăţare şi în realizarea sarcinilor sale. Prin rol el este lider formal al grupului şi în această calitate poate reprezenta chiar modelul de rol social.

„Dacă elevii văd în profesor genul de ființă umană și socială la care aspiră ei înșiși să devină, atunci profesorul le-a oferit un cadou care poate rivaliza cu orice predare formală a noțiunii de rol social" (Fontana, 1994, p.306).

Principalele atribuții ale profesorului, ca lider formal al clasei, sunt conducerea activității didactice și influența, fapt ce asimilează noțiunea de management a învățării în școală cu noțiunea de leadership. Chiar și pentru psihologia socială această noțiune impune încă, exigența unei mai mari precizii conceptual-lingvistice: „Probabil din momentul în care primul om al cavernelor a spus celorlalți „Nu este bine cum facem. Haideți să ne organizăm", oamenii tot încearcă să înțeleagă procesul de leadership. Pare să fie o componentă fundamentală a vieții în grup, o condiție necesară pentru coordonarea membrilor grupului în vederea urmăririi unor scopuri comune. Într-adevăr, noțiunea de leadership pare a fi una dintre puținele universalii ale comportamentului uman." (Forsyth, 2001, pp.331-332).

În baza atribuțiilor profesorului, de organizare, coordonare, planificare și control acesta intră în relații specifice cu fiecare elev și cu clasa în ansamblul său.

Organizarea activității obligă la focalizarea atenției pe sarcină, la coerență și feed-back. *Planificarea* cere știința gestionării resurselor grupului, *coordonarea* știința sincronizării activităților iar *controlul* simțul responsabilității și autoritate. Psihologia socială indică drept factori de care depinde autoritatea conducătorului (profesorului): statutul profesiunii lui, statutul lui sociometric (raportul dintre alegerile și respingerile socioafective primite în grup), competența profesională, nivelul de cultură generală etc.

Ca orice lider, profesorul are un statut *formal* și unul *informal* în grup (clasă) și un anumit *stil de conducere* (un fel propriu de a coordona și controla activitatea grupului). Literatura de specialitate semnalează situațiile nedorite în care apare o dezechilibrare între statutul formal și cel informal, al profesorului, situație la care profesorul trebuie să fie foarte atent. El poate fi doar „specialistul tehnic al grupului" sau doar „specialistul în probleme socioafective" în loc să fie amândoi deodată sau, și mai grav, i se poate recunoaște *dreptul legal* fără să i se recunoască și *dreptul moral* de a de a conduce activitatea.

Stilul de conducere a activității didactice poate fi (și a fost) analizat din perspectiva celor trei tipuri ale stilului de conducere descrise de K. Lewin, R. Lippitt și R.K. White (1938): autoritar, democrat și permisiv. Conducătorul autoritar exercită un control sever al activității membrilor

grupului, cel democratic îi implică în organizarea activității, cel permisiv le dă foarte multă libertate. Profesorul autoritar menține ordinea și decide singur în toate situațiile, cel permisiv exercită puține constrângeri și crează oportunități elevilor de a lua singuri decizii, cel democratic este centrat pe relații de parteneriat cu elevii (folosește negocierea și sugestia) (Wragg, 1981). *Directivitatea* profesorului ca lider, diferențiază modul de conducere a activității sub aspectul implicării elevilor în planificarea și organizarea activităților comune: un maximum de directivism caracterizează profesorul care programează și împarte sarcini, care structurează ferm activitatea; comportamentul de sprijin implică sprijinirea elevilor în a-și asuma responsabilitățile conferite, un comportament participativ presupune luarea în considerație a opiniile elevilor cu privire la organizarea activităților.

Un studiu (R.Lippitt și R.White) care a a urmărit să demonstreze tipul de schimbare socială determinat de tipuri diferite de comportament de lider (autoritar, democratic și laissez-faire) în diferite grupuri de elevi a permis măsurarea a trei tipuri de comportament care favorizează dezvoltarea libertății și aptitudinilor grupului și elevilor: „sprijin și sugestii", „comunicare de informații", „stimularea inițiativei personale" . Studiul a relevat că liderii democratici stimulează independența copilului mult mai mult decât liderii autoritari și *laissez-faire*.

Un aspect important care diferențiază liderii (profesorii) autoritari de cei democratici este modalitatea de motivare utilizată (exterioară/ interioară; pozitivă/negativă). S-a constatat că o conducere autoritară recurge la motivare exterioară, predominant negativă, distanțare de membrii grupului, amenințări, sancțiuni, criticism – situație în care relațiile profesorului cu elevii devin tensionate.

Rolurile și funcțiile profesorului aduc în discuție problema *aptitudinii și competenței pedagogică*, ambele asociate cu noțiunea de *eficiența* sau, mai precis de *eficacitate* profesională.

Literatura de specialitate definește aptitudinea pedagogică drept „o formațiune psihologică complexă la nivelul personalității didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare și funcționare al proceselor și funcțiilor psihice, care asigură un comportament educațional eficient" (N.Mitrofan,1987, p.306).

Se apreciază că manifestarea aptitudinilor pedagogice se realizează pe de o parte sub forma *măiestriei didactice* , pe de altă parte sub forma *măiestriei educaționale*. Prima formă de manifestare a aptitudinii pedagogice se referă la predare și evaluare, a doua la eficiența în relațiile cu elevii. (S.Marcus și colab., 1999).

Se menţionează ca indicatori ai aptitudinii pedagogice: echilibrul, curiozitatea, spiritul de observaţie, simţul critic, luciditatea, tinereţea spirituală, bunăvoinţa, autoritatea firească (R.Dottrens, 1971)

Paul Popescu-Neveanu vorbeşte de un „sistem de aptitudini didactice" al căror nucleu este comunicativitatea – trăsătură a întregii personalităţi a profesorului, prin care acesta transmite cunoştinţe, structurează operaţii esenţiale şi generează motive.

Toate studiile cu privire la structura *aptitudinii pedagogice* o afirmă ca

„variabilă instrumentală, practică, efectivă, însemnând foarte multe lucruri: erudiţie şi pregătire de specialitate solide dar şi cunoaşterea practică a psihologiei individuale a elevilor şi capacitatea de a-i înţelege şi a se apropia de ei, priceperea de a transmite noţiuni şi cunoştinţe, dar şi capacitatea de a se relaţiona afectiv, cu elevul şi cu microgrupul, inteligenţă spontană şi inspiraţie de moment în luarea unei decizii, dar şi mânuirea conştientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educaţional" (R.Gherghinescu, 1999, p.19)

Studiile cu privire la *eficacitatea* profesorului în îndeplinirea rolurilor specifice, a dus la precizarea semnificaţiei conceptului de ***competenţă pedagogică.*** Competenţa pedagogică include valorile, credinţele, motivele, cunoştinţele şi sentimentele profesorului, modul de relaţionare cu elevii şi cu cadrele formale de desfăşurare a activităţii deci o serie de competenţe în plan moral, profesional-ştiinţific, psihopedagogic şi psihosocial: „Ea reflectă o concordanţă optimă între capacităţile individuale, condiţiile de muncă şi rezultatele activităţii, un acord optim între capacităţi şi solicitările activităţii la un moment dat" (R.Gherghinescu, 1999, p.17). *Competenţa* psihopedagogică se referă la capacitatea profesorului de a determina gradul de dificultate al materialului de învăţare, priceperea de a face materialul de învăţare accesibil, creativitate în munca cu elevii, pregătirea de specialitate. În structura *competenţei psihosociale* a cadrului didactic sunt incluse: capacitatea de a adopta roluri diferite, capacitatea de a influenţa grupurile de elevi şi fiecare elev individual, priceperea de a stabili relaţii, capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea, flexibilitatea comportamentelor, comunicativitatea şi sociabilitatea, exigenţa şi respectul în relaţiile cu elevii, încrederea în elevi, acceptarea dialogului, obiectivitate în relaţii şi în aprecierea activităţii elevilor.

Ce înseamnă un bun profesor, un profesor eficient? Cel care sprijină dezvoltarea socio-emoţională şi cognitivă a copiilor, cel care oferă cunoştinţe bine structurate, cel care îi ajută să reuşească la examene? O

cercetare din 1960 (Ryans) a identificat drept particularităţi ale unui profesor eficient: căldura, spiritul înţelegător, prietenos, responsabilitatea, caracterul sistematic imaginativ al abordărilor sale, entuziasmul. O altă cercetare, din 1976, (Bennett) identifică faptul că profesorii eficienţi în comparaţie cu cei mai puţin eficienţi, se implică emoţional în relaţiile cu copiii, îşi petrec mai mult timp pregătindu-şi lecţiile şi organizând activităţi extraşcolare.

Interesul pentru creşterea eficienţei profesorului în comunicarea didactică a stimulat studierea aptitudinii pedagogice în noi şi noi contexte. Rezultatele studiilor unui grup de cercetători de la Institutul de Psihologie „Mihai Ralea" al Academiei Române arată o strânsă relaţie între atitudini şi aptitudini în structurarea competenţei didactice. Cercetătorii Stroe Marcu, Gh.Neacşu, Ruxandra Gherghinescu, Doina – Ştefana Săucan) evaluează ca reprezentative pentru competenţa didactică orientarea helping (ca atitudine) şi empatia (ca aptitudine). Prin orientare helping autorii definesc "atitudinea formativă a profesorului, de sprijinire necondiţionată şi obligatorie a elevului în scopul formării personalităţii acestuia, atât sub aspect instrucţional cât şi sub aspect educaţional" iar prin empatie o „dimensiune instrumental operaţională a personalităţii" cu rol de mediere pentru că „aceasta poate funcţiona ca o dispoziţie cognitivă care îl poate „înarma" pe cel care va oferi ajutorul cu informaţie adiţională pe care acesta o va folosi pentru a interpreta situaţia de nevoie a celuilalt" (Stroe Marcus şi colab, 1999, p.24)

Printre factorii care condiţionează îndeplinirea tuturor rolurilor profesorului sunt incluse:

- Atitudinea faţă de predare şi învăţare
- Atitudinea faţă de elev
- Atitudinea faţă de sine

Aceste categorii de atitudini deplasează accentul de la *profesiunea* de profesor la calitatea lui umană, la profilul lui psihomoral, profil configurat de totalitatea experienţelor sale de viaţă şi de ce nu, de *calitatea vieţii* sale personale.

Atitudinile profesorilor faţă de predare şi învăţare se diferenţiază după atitudinea pe care o au faţă de corpul de cunoştinţe cu care operează. Profesorii care evită îndoielile epistemice cu privire la corectitudinea informaţiilor pe care le predau aşteaptă de la elevi răspunsuri sigure, de obicei fără alternative, conforme cu informaţia primită, cei care sunt predispuşi să reanalizeze şi reinterpreteze valabilitatea informaţiilor cu care operează vor solicita răspunsuri care să dovedească evaluări de soluţii alternative.

Atitudinile profesorului faţă de procesul instrucţional şi faţă de elev, reprezentările sociale cu care operează, modul în care percepe elevii, autocunoaşterea, concepţia lui despre lume şi viaţă, satisfacţiile şi insatisfacţiile personale, constituie ceea ce specialiştii numesc „agenda ascunsă" a profesorului sau curriculum implicit. (R.C.Sprinthall, N.A.Sprinthall, S.N.Oja , 1994, p387). Cu cât este mai puţin conştientizată această „agendă ascunsă" şi cu cât diferă mai mult de versiunea idealizată a propriului rol în şcoală, cu atât influenţează mai puternic comunicarea didactică. Atitudinile dictate de liniile ei de forţă sunt comunicate elevilor prin diverse mesaje nonverbale (felul în care sunt aranjate mijloacele didactice pe catedră, cărţile şi textele selecţionate pentru sprijinirea învăţării, felul în care este gestionat bugetul de timp al lecţiilor). Toate acestea influenţează receptivitatea elevilor la informaţiile predate şi chiar atitudinea lor faţă de învăţare. Elevii *învaţă implicit* să se raporteze la actul învăţării în sine, cu blazare sau cu entuziasm, cu siguranţă sau cu îndoială, cu superficialitate sau cu simţ de răspundere, aşa cum receptează ei atitudinea profesorului faţă de activitatea pe care o desfăşoară.

Una dintre atitudinile profesorului faţă de elevi care influenţează cel mai puternic climatul afectiv al clasei este cea determinată de aşteptările acestuia în privinţa lor. O mare cantitate de informaţie cu privire la aşteptările profesorilor cu privire la elevi este codificată în mesaje nonverbale (încrederea sau neîncrederea în capacităţile lor) şi determină răspunsuri nonverbale (plictiseală, descurajare, frustrare sau optimism şi disponibilitate pentru efortul aşteptat de la ei). O serie de studii au demonstrat că elevii receptează aprecierile profesorilor cu privire felul în care răspund sarcinilor de învăţare (simpatie, încurajare, descurajare, criticism, desconsiderare, respect etc) mai degrabă pe baza mesajelor nonverbale emise de profesor (tonalitatea vocii, expresiile faciale, postura) decât pe baza formulărilor verbale.

S-a constatat că felul în care profesorul se vede pe sine determină atmosfera clasei. Încrederea în sine, autocontrolul influenţează pozitiv climatul clasei, anxietatea şi nesiguranţa în comportament îl influenţează negativ. Cercetările lui R.Nash (1976) au relevat faptul că elevii agreează mai degrabă profesorii care păstrează ordinea şi sancţionează indisciplina, care îi ţin ocupaţi, sunt consecvenţi şi drepţi, nu au atitudini preferenţiale, sunt prietenoşi şi veseli. De asemenea, cercetările lui M.Saunders (1979) au arătat că elevii apreciază profesorii hotărâţi, cu un bun autocontrol, echitabili, sensibili la reacţiile lor, înţelegători dar exigenţi şi organizaţi (apud Stan, 1999).

Literatura de specialitate cuprinde o gamă foarte variată de note şi particularităţi ale comportamentului didactic şi ale profesorului ca persoană şi ca personalitate, particularităţi care schiţează o mare diversitate de portrete sau modele de profesor.

Richard C. Sprinthall şi Norman A. Sprinthall pornind de la aserţiunea că „a le spune elevilor sau a-i conduce să spună sau să repete nu înseamnă a preda, ci este o tehnică prin care oamenii sunt forţaţi să acţioneze ca o maşină" (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974, p.253), inventariază trei puncte de vedere asupra rolului profesorului, concentrate în trei modele de profesor:

- Profesorul care selectează fapte dintr-un binecunoscut şi bine definit corp de cunoştinţe pentru a le transmite elevului şi îşi centrează eforturile pe oferta de informaţii nu pe formarea abilităţilor elevului de a ajunge singur la acestea (este modelul cu cea mai lungă tradiţie în practica educativă);
- Profesorul care, analizând materialul şi punând întrebări fără să dea şi răspunsurile, ajută elevul să înveţe prin descoperire, structura disciplinei;
- Profesorul care pune accentul pe calitatea interacţiunii profesor-elev în crearea mediului de învăţare şi care astfel învaţă elevii să devină din ce în ce mai independenţi în gestionarea propriului potenţial evolutiv.

Leikart (1991) distinge între

- profesori cu nivel înalt de iniţiativă şi
- profesori cu nivel jos de iniţiativă.

Primul tip de profesori organizează mediul de învăţare într-un mod flexibil şi stimulator, permite copiilor să facă alegeri, le menţine interesul, îi ajută să-şi dezvolte încrederea în sine, independenţa şi responsabilitatea, competenţa în luarea deciziilor şi rezolvarea de probleme, are abilitatea de de a varia sarcinile de învăţare şi permite copiilor să să-şi utilizeze din plin deprinderile şi abilităţile.

Bennettt distinge

- profesorul centrat pe tema predată (cu stil de predare formal)
- profesorul centrat pe elev (cu stil de predare informal)

Deseori, aceleaşi aspecte ale stilului predării au fost considerate fie că facilitează, fie că frânează obţinerea de performanţe. Astfel, deşi există tendinţa de a se considera că predarea centrată pe elev este mai eficientă, Bennett a constatat că achiziţiile copiilor la citire, matematică şi limba engleză sunt mai înalte într-un climat mai formal, centrat pe profesor, într-o atmosferă orientată pe temă, decât într-un mediu informal, centrat pe copil, orientat spre descoperire. În scrierea unor povestiri (în care este

solicitată mai ales imaginația) nu s-au detectat deosebiri între realizările copiilor care lucrează într-un mediu formal față de cei care lucrează în mediu informal. Totuși, în sarcini de învățare în care este solicitată înțelegerea, realizările copiilor care lucrează într-un mediu formal sunt mai înalte decât ale celor care lucrează într-un mediu informal. (Child, 1997, p.329)

O cercetare importantă (proiectul ORACLE - *Observational Research and Classroom Learning Evaluation*) derulată la Universitatea Leicester (Child, 1997, p.330) a condus la identificarea ca tipuri sau stiluri de predare:

- stilul caracterizat printr-un nivel înalt al interacțiunii non-verbale și un nivel jos al interacțiunii verbale (profesorul spune copilului ce să facă, monitorizează munca fiecărui elev, angajează un mare număr de interacțiuni);
- stilul caracterizat prin interelaționare verbală (profesorul pune mare accent pe întrebări, învață copiii să întrebe și să răspundă);
- stilul caracterizat prin interacțiune cu clasa (profesorul preferă să structureze grupurile de muncă înainte de a începe lecția, preferă transmiterea de cunoștințe celei de idei).

N.Flanders, cunoscut prin studiile centrate pe definirea eficienței profesorului, diferențiază

- predarea directă și
- indirectă

El constată că profesorul care recurge la predarea indirectă determină un nivel mai înalt al învățării în comparație cu cel care recurge la predarea directă.

Dimensiunea stilului cognitiv descrisă de D.Hunt (nivelul conceptual) diferențiază trei niveluri la care profesorii își pot „procesa" experiența, în funcție de stadiul la care a ajuns dezvoltarea nivelului lor conceptual. Acest nivel le condiționează comportamentul la clasă. Astfel:

- profesorul a cărui nivel conceptual este în stadiul A privește corpul de cunoștințe pe care le predă ca adevăruri inexorabile pe care elevul trebuie să le memoreze pasiv, „pe de rost";
- la un stadiu mai avansat al nivelului conceptual (stadiul B) profesorii își percep rolul mai interactiv și urmăresc un ansamblu de scopuri, inclusiv promovarea dezvoltării copilului;
- la cel mai înalt stadiu al nivelului conceptual (stadiul C) profesorii recurg la o multitudine de metode adaptate nevoilor și nivelului de înțelegere ale copilului, sunt deosebit de flexibili și maximal eficienți.

În ce privește imaginea de sine a profesorului, un cercetător american a realizat un inventar al celor mi frecvente simboluri pentru imaginea pe care o au profesorii despre sine și despre rolul lor. Astfel sunt descrișI:

- profesorul tip Socrate care este predispus la dezbatere și provocări deliberate, care pune întrebări și deși rar ajunge la concluzii certe, deschide o serie de perspective de abordare a problemelor;
- profesorul tip „organizator al mitingurilor din oraș" care vorbește despre importanța comunității, este mai mult un moderator decât un expert și încurajează elevii să participe la activități de grup;
- profesorul-expert, concentrat pe performanțe academice, pe cum învață elevul să trăiască, joacă mai multe roluri (tată, prieten, coleg). Consideră elevul o versiune în miniatură a sa și stârnește dorința elevului de a-i copia concepția;
- profesorul – general, care se vede pe sine ca un general care pregătește lupta și în felul acesta așteaptă și cere supunere;
- profesorul-om de afaceri care conduce clasa ca pe o companie, pune accent pe eficacitate, este alert, pragmatic și stimulează pragmatismul;
- profesorul – antrenor (*coach*) pentru care elevii sunt importanți ca grup, ca echipă, nu individual și antrenamentul în echipă este cel care asigură succesul;
- profesorul – ghid într-un tur al orașului care arată, propune și expune teme și alternative dar nu cere și așteaptă nimic în schimb, nu oferă feed-back. (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974)

Echipa de cercetători români menționată mai sus, diferențiază, în funcție de empatia și orientarea personală a profesorilor, următoarele tipuri de profesori:

- profesori cu empatie și orientare helping bune care reprezintă tipul ideal de profesor (înțeleg elevul și sunt doresc și știu să-l susțină).
- profesori cu empatie bună și orientare helping slabă (înțeleg, îl simt, dar nu au competența necesară pentru a-l susține - aceștia reprezintă tipul profesorilor încă neintegrați în activitatea profesională dar care pot evolua;
- profesori cu empatie slabă și orientare helping bună care reprezintă tipul rutinier de profesor (nu *simt* foarte bine elevul dar stăpânesc tehnici și proceduri de comunicare didactică eficiente);
- profesori cu empatie și orientare helping medie sunt profesorii a căror formare necesită un efort suplimentar de voință de autodezvoltare;

- profesori cu empatie şi orientare helping slabă care reprezintă tipul de profesor contraindicat pentru activitatea didactică. (Stroe Marcus şi colaboratorii, 1999, pp.35-37)

Modelele de comportament didactic, precum şi dimensiunile personalităţii şi comportamentului profesorilor selectate pentru configurarea acestor modele atrag atenţia asupra tendinţei generale (atât a specialiştilor cât şi a beneficiarilor influenţelor educative) de a glisa între două modalităţi de înţelegere şi acceptare a profesorului: cea de expert într-un domeniu ca orice alt domeniu de profesionalizare (activitatea didactică) şi cea de model de perfecţiune umană, versiune idealizată a unor standarde de evoluţie şi împlinire a fiinţei umane.

Doar practica fiecărui profesor va fi de natură să-i dezvăluie ce caută elevii când vin spre el: un expert în disciplina pe care o predă, un expert în tehnica predării oricărei discipline sau un model existenţial într-o lume în care modelele existenţiale se perimează cu o viteză uluitoare.

„Unul din cele mai stabile mituri în educaţie a fost acela că profesorul trebuie să manifeste toate virtuţile nobile şi să aibă toate calităţile umane. Caracterul profesorului ca şi viaţa lui Caesar trebuie să fie fără reproş (...) o versiune idealizată a răbdării, iubirii şi totalei responsabilităţi" (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974, p.282)

Psihologie fără anestezie

O mică parte din realitatea despre care ați citit în paginile acestei cărți - în termeni uneori prea „tehnici" - este descrisă în continuare de studenți, în aceeași termeni de specialitate cu care v-a familiarizat cartea, dar cu exemplificări din experiențe *trăite* chiar de ei, exemplificări care vă invită la câteva exerciții de cunoaștere și autocunoaștere în termenii psihologiei educației.

Cei care au scris textele:

Au fost elevi, acum sunt studenți, în curând vor fi psihologi.

Au scris despre ei, despre experiența lor școlară/academică , mai apropiată sau mai îndepărtată în timp.

Au scris cu sinceritate, cu luciditate și cu dorința evidentă de a se înțelege și de a se face înțeleși – ceea ce poate fi comparat cu o intervenție chirurgicală fără anestezie...

Au acceptat să comunice, să împărtășească și altora din ceea ce au învățat observându-se, încercând să se descrie și să se explice....

.....nu doar pentru că studiază psihologia și pentru că au avut o temă de examen ci pentru că, la fel ca dumneavoastră, simt nevoia să comunice...

*
* *

Ne-am bucura dacă, atunci când veți ajunge profesori și veți preda disciplina pentru care vă pregătiți, o să vă amintiți că elevii cu care lucrați au aceeași disponibilitate de a se deschide spre comunicare, de a se „povesti" pe sine, pe care au avut-o autorii textelor acum...

Cu simpatie, autorii

TEXTE PENTRU EXERCIŢII DE ÎNŢELEGERE ŞI AUTOÎNŢELEGERE

Anexa nr.1
În afirmarea identităţii: alternative evaluate şi alegeri - Erikson şi Marcia au avut dreptate

Anexa nr.2
Învăţarea perceptiv-motrică

Anexa nr.3
Prima sesiune, primul examen – confruntarea cu necunoscutul

Anexa nr.4
De la motivaţia extrinsecă la motivaţia intrinsecă – a-ţi înţelege existenţa

Anexa nr.5
Analiza sarcinilor de învăţare şi strategii motivaţionale adecvate – condiţii ale reuşitei în învăţare

Anexa nr.6
Strategiile şi tehnicile de învăţare sunt esenţiale

Anexa nr.7
Autocontrolul se învaţă

Anexa nr.8
Autoevaluarea – indicator al autoreglării

Anexa nr.9
Autonomia în învăţarea academică

Anexa nr10
Familia trebuie să fie sprijinită de şcoală

Anexa nr.11
Singurătatea este aceeaşi, în familie şi în afara familiei

Anexa nr.12
În laboratorul construirii şi afirmării autoreglării, autonomiei şi independenţei în învăţare

Anexa nr.13
Eficienţa comparaţiilor cu ceilalţi...

Anexa nr.14
Autonomia investită în învăţarea...autonomiei

În afirmarea identităţii: alternative evaluate şi alegeri - Erikson şi Marcia au avut dreptate

.....Privită din prisma experienţei mele personale, această temă, a motivelor implicate în opţiunea profesională, are o valoare foarte mare. Analizând drumul în urma căruia am ajuns să fiu studentă la Facultatea de Psihologie, pot spune că o motivaţie greşită a alegerii profesiei poate avea efecte puternic negative asupra, nu doar a domeniului ce ţine de realizarea profesională, ci asupra întregii personalităţi. Prima mea alegere legată de urmarea unei facultăţi a fost cea legată de Facultatea de Drept. Motivele de atunci au fost în mare măsură motive ce aparţineau părinţilor mei (...) Admiterea la această facultate era foarte grea, materia de învăţat din punct de vedere cantitativ era exagerat de multă iar concurenţa foarte mare. Scopul meu fixat atunci a fost acela de a reuşi la examenul de admitere. În mod greşit admiterea devenise un scop în sine. Motivaţia impusă din exterior a reuşit să mă mobilizeze în procesul de învăţare. În timpul pregătirii nu mă gândeam nici o clipă la ceea ce înseamnă să termini facultatea de drept, la ceea ce înseamnă să devii jurist, nu aveam nici un fel de aşteptări legate de această profesie. Tot ce urmăream era să trec de admitere şi să îndeplinesc astfel dorinţa celor care ţineau la mine (...) Şi am reuşit să ating scopul fixat. Am devenit studentă a acelei facultăţi. Motivele părinţilor mei fuseseră satisfăcute şi erau fericiţi dar eu nu am simţit decât satisfacţia unicului meu scop, satisfacţie care a durat doar câteva zile. Apoi adevăratele mele nevoi au început să se facă simţite. Fără influenţele din exterior am reuşit să ajung la adevăratele mele valori, credinţe, interese (...) Frustrarea, neliniştea se accentuau din ce în ce mai mult. Şi astfel, în timp, ceea ce odată reprezentase un succes în ochii părinţilor mei, se transformase într-un eşec pentru mine (...) Am conştientizat problemele existente, am încercat să privesc mai departe în viitor. De atunci drumul meu este altul şi am curajul să spun că este cel ce trebuie să fie. Exemplul meu reprezintă un caz de evidenţiere a rolului extrem de important pe care îl are motivaţia în viaţa unui om; dar nu orice motivaţie, ci cea cu rol adaptativ. Un motiv satisfăcut ce nu ne aparţine poate aduce tot atâta nelinişte ca şi nesatisfacerea propriei motivaţii, a celei intrinseci. În acelaşi timp, orice acţiune, cu atât mai mult cea de învăţare, indiferent de cât de solide sunt componentele ei cognitive, nu are succes dacă nu se bazează pe o componentă motivaţională gestionată în mod corect. (Marin Anca, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2004)

Învăţarea perceptiv-motrică

...În jurul vârstei de 6 ani eram fascinată de acele „obiecte" cu două roţi mânuite cu atâta măiestrie de copiii mai mari din satul bunicilor mei. Eram foarte contrariată de faptul că eu aveam o „bicicletă" cu trei roţi pe care puteam sta fără a pedala, şi pe care o puteam lăsa în mijlocul curţii bunicilor fără ca ea să se prăbuşească în timp ce verişorul meu avea o bicicletă „specială", cu care putea merge mult mai repede şi de pe care cădea adesea. Şi vecinii aveau biciclete ca ale vărului meu. Îi întrebam curioasă dacă e greu să mergi pe ele, cum reuşesc să frâneze aşa repede, ce rol au diferitele elemente componente ale bicicletei. Şi pentru că vroiam să văd şi eu cum este să mergi pe o asemenea bicicletă, iar ceilalţi refuzau să îmi împrumute bicicletele lor, i-am rugat pe părinţii mei să îmi cumpere şi mie o asemenea bicicletă. La început au spus că sunt prea mică, că e periculos să mergi pe o asemenea bicicletă, dar până la urmă au cedat.

Înainte de a mă lăsa să folosesc bicicleta, tata mi-a explicat ce trebuie să fac, cum trebuie să ţin picioarele şi mâinile, cum să folosesc frâna etc. Nerăbdătoare, am urcat pe bicicletă cu ajutorul tatălui meu şi l-am rugat să mă lase singură întru-cât eram convinsă că o să reuşesc să pedalez fără nici o problemă. Am avut însă o surpriză destul de „dureroasă", deoarece am căzut şi mi-am julit mâna şi piciorul. În ziua următoare am mers pe bicicletă alături de tatăl meu căci eram destul de speriată, care susţinea bicicleta, vrând să preîntâmpine unele accidente posibile. M-am izbit însă de multe dificultăţi: îmi era frică să mă uit înainte, concentrându-mi privirea mai mult spre pedale sau spre tatăl meu, nu reuşeam să ţin mâinile la distanţa potrivită, adesea îmi aluneca piciorul de pe pedală, nu reuşeam să apăs suficient de puternic pe frână pentru a opri roţile bicicletei etc. Fără ca eu să-mi dau seama, pentru perioade scurte de timp tata mă lăsa singură să merg pe bicicletă dar când trebuia să opresc era tot timpul lângă mine pentru a mă ajuta. Perioadele în care mergeam singură s-au mărit, dar în acelaşi timp s-a mărit şi numărul dificultăţilor cu care mă confruntam. În afara faptului că numărul şi frecvenţa căzăturilor erau destul de mari nu reuşeam să frânez la timp sau să întorc fără a mă da jos de pe bicicletă. (Tudorescu Raluca, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2004)

Prima sesiune, primul examen – confruntarea cu necunoscutul

....Primul examen!...400 de pagini... citite şi răscitite... motivare maximă! Efort şi dedicare totală! Surpriză: ... reactualizare... minimă. Aveam opt zile la dispoziţie şi în primele zile am crezut că este o stare temporară de-a mea, că nu m-am adunat corespunzător şi nu am dat tot ce am putut, urmând să remediez situaţia. M-am înverşunat şi mai tare: am început să reduc din orele de somn, să mănânc cu cartea în faţă să nu pierd nici o secundă. Încordare şi mai intensă, implicare şi mai mare, orele treceau şi examenul se apropria, dar rezultatele întârziau să apară. Atunci am început să inventez tot felul de strategii: am început să subliniez... mai întâi cu o culoare, apoi cu mai multe... apoi am început să îmi fac scheme, organizate, structurate, colorate, să lucrez activ cu materialul. Încercam orice strategie care să mă ajute să „ingerez" informaţia din cartea de Introducere. Mi se părea mie că schemele şi culorile mă ajutau să îmi structurez mai bine materialul. Şi aşa era! numai că... la reactualizare... nici un rezultat! Stresul aproprierii examenului se intensifica iar înverşunarea mea de a exploata la maxim orice fracţiune de timp nu mă lăsa să simt surmenajul şi să îmi dau seama că de fapt mă epuizasem şi că, pe măsură ce încordarea era mai mare, performanţele scădeau simţitor. Eram deja obosită şi imaginaţia mea epuizase toate resursele de a mai inventa alte metode de asimilare a informaţiei. În acel moment am început să conştientizez că s-ar putea să nu iau 10 la examen (cum îmi propusesem încrezătoare şi entuziasmată). Mai mult, am început să realizez nu numai că nu aveam nici o şansă să iau 10, ci, mai mult, că s-ar putea chiar să pic examenul....Recunoaşterea funcţiona: dacă deschideam cartea recunoşteam toată informaţia citită şi recitită cu atâta efort. Dar memorarea mea era atât de mecanică încât, chiar dacă, prin întâmplare, îmi aduceam aminte o propoziţie, reactualizarea mea se finaliza o dată cu finalizarea propoziţiei respective. Dincolo de aceasta, blanc total. Ironic! Mă identificam perfect cu pescarul care arunca undiţa de mai multe ori, schimba locul unde pescuia, schimba momeala şi tot nu prindea nimic sau, după atâta efort, scotea o gheată sau o broască. Ideile erau în memoria mea complet disparate, izolate, memorarea mecanică nu îmi permitea să surprind sensul sau ansamblul. Deci, aveam toate şansele ca în momentul examenului să nu fiu capabilă să reproduc absolut nimic, sau, în cel mai bun caz, o propoziţie sau două disparate care nu au nici o valoare fără context. Am uitat să precizez că era primul meu examen oral şi că prestaţia şi conduita mea trebuia să fie impecabilă pentru a satisface exigenţele profesorului, iar emotivitatea crescută nu mă ajuta deloc. (....) Conştientizând ineficienţa schemelor, de care ajunsesem însă dependentă şi care îmi

amplifica spiritul analitic în detrimentul surprinderii ansamblului cu care aveam deja probleme, am adoptat noi strategii. Am început să subliniez direct pe carte. Fiecare culoare însemna ceva: roz- definițiile, albastru- clasificările, mov- concepte importante, verde- nume, portocaliu- negații sau aspecte negative. Tehnica a fost mult mai productivă, de aceea o utilizez cu succes și în prezent. Numai că în acel stadiu numai această tehnică nu era de ajuns. Procesul de învățare tot îmi consuma foarte mult timp iar reactualizarea era în continuare nesatisfăcătoare. .

....Consider că deficiențele în plan cognitiv au fost însoțite de lipsa de experiență, cauza unei insuficiente metacunoașteri, ceea ce a generat în plan motivațional decalaje puternice între nivelul de aspirație, expectație si nivelul real al capacităților mele și, în încercarea mea de a stabili un relativ echilibru, am ajuns la supramotivări si submotivări extreme, soldate cu efecte dezastruoase în plan afectiv. Lipsa de echilibru cognitiv, afectiv, motivațional, au generat perturbări ale echilibrului la nivel de personalitate: imagine de sine, încredere în propriile capacități, sentimente... (Cristescu Irina, studentă anul III, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2004)

De la motivaţia extrinsecă la motivaţia intrinsecă – a-ţi înţelege existenţa

.....Aveam aproape şapte ani, când am mers pentru prima dată într-o sală de gimnastică. Am trecut de un proces foarte strict de selecţie care se organiza în şcoala mea. La început am crezut că este doar un mod de a-mi consuma energia şi de a face şi altceva în afară de şcoală. În timp, rezultatele obţinute i-au făcut pe *antrenorii şi pe părinţii mei* să se implice mai mult în pregătirea mea. Rezultatele bune pe care le aduceam de la concursuri nu doar că îi mulţumea foarte tare dar se născuse ideea de a face performanţă în acest sport. Ei făceau planuri iar eu nu mai contam aproape deloc. Şi mă refer la ceea ce îmi doream eu. Mi se părea că totul devenise foarte exagerat. Atunci m-am întrebat pentru prima dată „de ce obiectivele şi viziunea mea nu sunt aceleaşi cu ale părinţilor şi antrenorilor mei". Îmi observam starea şi nu eram mulţumită de ceea ce eram şi de ceea ce doreau părinţii mei pentru mine. Mi se părea totul atât de artificial, mai rău era că nu ştiam ce să fac, cum să ies, cum să le explic că atenţia mea şi dorinţele mele se îndreptau spre altceva şi nu erau în rezonanţă cu dorinţele părinţilor mei. Eu încercam să fiu ceea ce voiau alţii să fiu, însă acest lucru nu mă mulţumea niciodată. Şi de fiecare dată când apărea nemulţumirea, îmi spuneam: „Poate că acum trebuie să începi să cauţi"..„De ce îmi pasă dacă sunt recunoscută sau nu (...) Regulile impuse şi strictеţea exagerată lăsau în noi nişte frustrări şi temeri pe care dacă nu încercai să le înţelegi nu îţi ofereau posibilitatea de a face ceea ce îţi place (...) Am început să caut explicaţii şi am reuşit să înţeleg şi să transform revolta mea în ceva constructiv pentru viata mea şi a celorlalţi în acelaşi timp, în urma interacţiunilor pe care le stabileam cu ei. Intuiam că sunt o rotiţă într-un sistem, iar dacă această rotiţă nu funcţiona la capacităţile normale întregul sistem avea de suferit. La capătul sutelor de ore de antrenament şi după concursuri în care toate emoţiile erau trăite la intensitate maximă, motivele pentru care voiam să câştig erau să dovedesc celorlalţi că sunt foarte bună şi că pot face performanţă în acest sport. Ceea ce doreau ceilalţi pentru mine era să ating un nivel de performanţă ridicat, ambiţia de a-i depăşi pe alţii, de a ocupa locul 1 la toate concursurile, plăcerea lor de a primi complimente de la vecini şi prieteni pentru performanţa fiicei lor (...) În sportul de performanţă rolul deosebit de important al motivaţiei a determinat includerea în principiile antrenamentului a problematicii motivării sportivului, căci nici o acţiune educaţională nu poate fi eficientă dacă elevul – în acest caz sportivul - nu participă motivat într-un anumit fel pentru ceea ce face. Am observat că, deşi pentru toţi sportivii există un

scop comun al activităţii sportive, constând în dobândirea anumitor priceperi sau deprinderi, sensul subiectiv al activităţii sportive poate fi foarte diferit, în funcţie de natura motivaţiei. M-a ajutat foarte mult să îmi lămuresc adevăratele motive pentru care vreau să fac sport cu atât mai mult cu cât la un anumit moment a trebuit să renunţ la sport din cauza unui accident. Nu vreau să mă gândesc cum ar fi fost viaţa mea în acele clipe dacă în timpul cât am făcut sport nu reuşeam să îmi descopăr această latură. Aveam 13 ani şi după 7 ani de muncă totul s-a dus într-o clipă, mi-a fost destul de greu şi atunci şi am simţit nevoia unei persoane specializate care să îmi explice exact ce se întâmpla cu mine. După ce am citit părerile celor ce s-au preocupat de MOTIVAŢIE mi-a fost mult mai uşor să înţeleg rolul educatorilor, al părinţilor şi al altor medii în formarea şi orientarea noastră în viaţă (...) Nu ştiu ce rol voi avea în viitor, în viaţa copiilor care fac sport, poate de antrenor sau psiholog sportiv, poate de părinte, cert este că le voi fi un prieten de încredere şi voi lucra cu ei pe două nivele – unul este nivelul pe care îl trăieşte el (copilul), iar celălalt este nivelul pe care mă aflu eu şi la care vreau să ajungă şi el. Trebuie să cobor acolo unde se află el, altfel nu-l voi putea asculta şi nu voi înţelege nimic din universul lui. Va trebui să-i iau mânuţa lui în mâna mea, să îi arăt şi să povestesc despre acest univers în care se află. Iar când o să ajungă el în vârful dealului să ştie să îşi spună singur povestea şi să fie convins că aceea este povestea lui şi nu a mea. (Florea Daniela, studentă anul III, Facultatea De Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2004)

Analiza sarcinilor de învățare și strategii motivaționale adecvate – condiții ale reușitei în învățare

.....era în anul I, studentă la Psihologie, ca și mine, și traversam împreună un moment „critic" dar care în mod inevitabil era asociat cu statutul de student: sesiunea. Îmi amintesc foarte precis atmosfera... destul de tensionată, examene fixate la intervale destul de mici, volum mare de informații, referate și proiecte de susținut...Ea se încadra în tipologia studentului conștiincios, manifesta un interes constant pentru tot ce reprezenta problematica pusă în discuție în cadrul cursurilor, avea prezență activă la seminarii. Mai mult decât atât, înregistra rezultatele (exact, câte seminarii au fost pregătite corespunzător), ce materiale suplimentare are de consultat pentru pregătirea examenului (...) Citea cursurile, sublinia ideile importante, mai mult avea un fel de legendă: culoarea roșie era pentru sublinierea titlurilor, verde era pentru definiții iar albastrul, ideile importante. Folosea și creionul pentru a sublinia ideile mai puțin importante, dar care considera ea că ajută la înțelegerea celorlalte aspecte menționate. După ce termina de subliniat textul, începea să conceapă o serie de scheme. Însă „schemă" nu e tocmai potrivit, pentru că deși inițial pornea de la ideile principale, ajungea în final, din dorința de a reține cât mai mult, de a absorbi cât mai multă informație, să rescrie materialul aproape în totalitate. Repeta de nenumărate ori materialul, iar pentru a-l fixa mai bine recurgea la o serie de acronime, mai ales în cazul clasificărilor. Le repeta în mod constant, la intervale foarte mici. Era foarte agitată din cauza faptului ca ar putea uita ceva, că în momentul examinării, din cauza emoțiilor nu își va mai aminti nimic. Spunea deseori că în timp ce memorează are senzația ca reține absolut tot ceea ce își propune, iar la un anumit interval are senzația că nu mai știe nimic. Cu cât se apropia examenul devenea tot mai agitată. Pierdea multă vreme citind un singur curs, avea dificultăți de concentrare, iar la un moment dat nu mai respecta nici acel program pe care îl fixase inițial, în care stabilea ce cursuri avea de citit în fiecare zi până la examen. Pornea de la premisa că sunt șanse mari să nu promoveze examenul. Începuse să se gândească neîncetat numai la examen, indiferent cu ce persoane intra în contact aborda același subiect, examenul, pe care urma să-l susțină și pentru care nu se simțea pregătită suficient. În ultimă instanță spunea că nu mai poate reține nimic, că se simte obosită. Din relatările ei am înțeles faptul că o preocupa în mod evident reacția celor din jur în momentul în care va eșua la examen (...) Examenul oral l-a susținut cu oarecare probleme, în sensul că nu s-a putut concentra suficient, și nu a răspuns punctual la cerințe. Însă, susținută de profesor, care i-a oferit o serie indicii, de puncte de sprijin, a reușit să obțină nota 8...

Cu energia investită în pregătire ar fi trebuit să răspundă la examen de nota 10

.....Colega mea nu a pornit de la o analiză atentă a sarcinilor de învățare, care ar fi presupus, printre altele, identificarea subiectelor grele și alocarea, în consecință, perioadelor de maxim potențial intelectual și motivațional pentru înțelegerea și reținerea acestora. Deși a recurs la o serie de strategii de creștere a reținerii informațiilor în memorie (...) – ele nu s-au dovedit a fi eficiente în cazul ei (...) din dorința de a absorbi cât mai multă informație, nu mai făcea distincția între ce este esențial, și „balast" și depunea eforturi destul de mari să rețină ceea ce își propunea. Un al doilea aspect îl constituie strategiile motivaționale. Subiectul pornea de la ideea „voi face tot posibilul, am să învăț cât pot de mult...". Își formula scopuri mult prea generale, prea vagi, pe care nu era capabilă să le atingă la momentul respectiv, în loc să-și formuleze scopuri specifice, proximale, fapt care antrena mobilizarea resurselor sale intelectuale, emoționale disproporționat în raport cu dificultatea sarcinii. Efectul era de intuit, eșecul, în condițiile în care resursele sale se consumau înainte de confruntarea efectivă cu examenul. (Erascu Anca, studentă, anul III, Facultatea de Psihologie și Științele Educației)

Strategiile şi tehnicile de învăţare sunt esenţiale

În continuare voi prezenta principala tehnică pe care o folosesc în învăţare şi care m-a ajutat foarte mult în pregătirea pentru examenele unde volumul informaţiei era foarte mare (...)

Prima etapă a acestei strategii o constituie răsfoirea materialului pentru a mă familiariza cu structura acestuia şi pentru a-mi forma o imagine de ansamblu asupra conţinutului. Am observat că mai mulţi oameni citesc cărţile fără a le reţine titlul sau autorul. Pentru mine acest lucru este de neconceput, pentru că aceste informaţii îmi permit să încadrez lucrarea în contextul celorlalte informaţii pe care le deţin din domeniul respectiv. În timp ce răsfoiesc materialul citesc elementele subliniate cu caractere speciale, subtitlurile capitolelor. De obicei această etapă durează 5-15 minute, în funcţie de volumul de informaţie. La sfârşitul etapei mă simt deja altfel: am o idee generală despre ce am de învăţat, mi-am format o părere despre cât de atractiv este materialul, despre capitolele unde aş putea întâmpina dificultăţi, ceea ce mă ajută să mă motivez corespunzător.

Personal, cel mai des apelez la metoda combinată, doar în cazul materialelor mai scurte folosesc metoda globală. Urmează apoi extragerea ideilor principale şi apoi ierarhizarea acestora sub forma unor scheme care se completează cu detaliile mai importante cum ar fi exemplele, explicaţiile. Schemele sunt mai uşor de reţinut dacă folosesc culori şi diferite sublinieri. De multe ori fac sublinieri direct pe carte, chiar dacă ştiu că se spune că nu este bine să faci însemnări pe carte. Însă atât timp cât cartea îmi aparţine îmi permit acest lucru, deoarece mă ajută foarte mult. Trebuie să menţionez că sublinierile nu le fac la prima citire, pentru că am descoperit că la a doua citire înţeleg mai bine şi ideile pe care le consider importante se schimbă.

De aceea, în perioadele de sesiune pentru mine este foarte important să am un regim de viaţă echilibrat: să nu pierd nopţile dinaintea examenelor pentru că sigur nu voi avea succes. Am încercat să învăţ şi pe ultima sută de metri cu câteva zile înainte de examen, am sacrificat chiar noaptea dinaintea examenului pentru a învăţa, însă rezultatele nu au fost prea bune, iar după examen eram epuizată şi îmi trebuia mai mult timp pentru a mă reface. Acest lucru nu mă avantaja deloc mai ales când la un interval scurt de timp aveam de susţinut alt examen. Concentrarea atenţiei este foarte importantă mai ales atunci când volumul de informaţie este mare. Foarte necesar este să ştim însă că efortul de atenţie voluntară nu poate fi realizat pe timp nelimitat, şi de aceea sunt necesare pauzele. După un anumit interval de timp care variază în funcţie de vârstă, dar şi de particularităţile psihoindividuale sunt necesare pauzele în activitatea de învăţare.

Spre exemplu, dacă mă aştept ca informaţia să fie provocatoare sau interesantă, percepţia mea asupra activităţii va fi foarte diferită de cazul în care mă aştept ca materialul de învăţat să fie monoton şi neinteresant. În citirea materialului intervin particularităţi ale proceselor perceptive, spre exemplu: când citesc am o anumită strategie de percepere a materialului, îl urmăresc organizat după anumite reguli, nu în mod haotic pentru a putea înţelege sensul informaţiilor.

Personal, folosesc ca strategii de organizare în învăţare tabelele şi planurile. De multe ori obişnuiesc să îmi fac tabele cu asemănări şi deosebiri între diferitele concepte şi teorii pentru a-mi fi mai uşor să le reţin şi să le înţeleg . Tabelele sunt folositoare pentru organizarea cantităţilor mari de informaţie, care astfel rămâne nestructurată. (Coman Cristina, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2004)

Autocontrolul se învaţă

Sportul este cel care aduce disciplină minţii, care o învaţă pe aceasta din urmă să stăpânească corpul şi pe sine însăşi, care o pune la încercare în situaţii de efort fizic şi psihic. Este o activitate care îţi oferă oportunitatea autocontrolului, autodeterminării şi autoformării. Sportul nu este o alternativă la o nereuşită şcolară, ci este o probă complementară a caracterului şi a puterii psihice, sportul dezvoltă în practică anumite tactici de gândire ale cărei temelii sunt puse în şcoală, sportul este antrenamentul intelectului şi al psihicului în general. Pentru mine sportul nu a fost doar o nouă treaptă de socializare, ci o nouă posibilitate de cunoaştere, ba chiar de autocunoaştere, de dezvoltare şi asumare de noi roluri. Treceam de la a fi un simplu elev care se ducea acasă şi îşi făcea temele, la un copil ocupat şi cu antrenamente, deplasări, dar care îşi păstra nivelul şcolar de până atunci. Aceasta din urma era o condiţie esenţială pentru a putea practica în continuare, căci sportul nu era la acel moment alegerea pentru viitor.(...)

Şi cum ştiinţa a demonstrat că există un anume moment în viaţă pentru începerea unei noi activităţi, consider că cel mai propice moment pentru a începe practicarea unui sport este cel al pubertăţii, când energia este mare, iar nevoia de competiţie poate avea influenţe majore asupra personalităţii. Această vârstă este plină de conflicte, iar modul cum se soluţionează aceste conflicte este decisiv pentru dezvoltarea ulterioară. La această vârstă eul fizic câştigă noi valenţe, corpul se modifică, iar acceptarea acestor modificări, posibilitatea de a-ţi accepta noul statut de „domnişoară" şi puterea de a-l valorifica oferă posibilitatea dezvoltării eului social şi a capacităţilor intelectuale care urmează un drum ascendent.(...)

Personal am avut mulţi prieteni care au apucat pe căi greşite, deşi capacităţile lor intelectuale în anumite domenii erau excepţionale şi toate acestea pentru că nimeni nu a considerat că au nevoie de ajutor. (...)

Trebuie avută în vedere şi dezvoltarea rapidă a societăţii, care implică o oarecare instabilitate în domeniul carierei, motiv pentru carte consider ca „aptitudinile şi abilităţile de care individul are nevoie pentru a putea să-şi îmbogăţească mai târziu cunoştinţele (prin educaţie permanentă) se formează în cadrul sistemului educaţional." În consecinţă, susţin că cel mai important lucru nu este să înveţi copilul, ci să îl modelezi astfel încât să fie capabil să înveţe singur, să ştie unde să caute, cum să acţioneze şi ce să înveţe; să îl transformi din „elev-pion" în „ elev-sursă", să îl înveţi să se autoanalizeze. (Stângă Irina, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2004)

Autoevaluarea – indicator al autoreglării

Un exemplu sugestiv de *reglare eficientă* care îmi vine în minte acum este cel al profesorului meu de română din şcoala generală. Acesta se preocupa nu doar de cantitatea şi calitatea informaţiilor oferite, ci încerca în acelaşi timp să ne înveţe să învăţăm eficient şi să ne *autoevaluăm* corect. La început s-a folosit de motivaţia extrinsecă: recompense şi pedepse. De exemplu, atunci când am început să-l studiem pe Caragiale clasa a fost împărţită în grupuri care urmau să prezinte câte un fragment dintr-o scenetă, cel mai bun grup urmând să primească nota 10. Când aveam de învăţat fabule, nu ne punea doar să le memorăm, ci le prezentam de asemenea sub forma unei scenete. Exerciţiile de gramatică, căpătau mai ales în primii ani forma unor jocuri sau chiar concursuri între clase, iar comentariile literare nu erau niciodată dictate. Ne era dată o schemă generală pe care fiecare o folosea aşa cum considera că este mai bine. Apoi, în cadrul următoarei ore discutam comentariile realizate şi stabileam de comun acord care era mai bun. Cu timpul motivaţia extrinsecă (notele sau premiile obţinute) s-a transformat în motivaţie intrinsecă (dorinţa de a cunoaşte tot mai mult sau de ne a depăşi propriile rezultate). Un rol la fel de important l-a jucat şi latura afectivă, în special sentimentele de admiraţie şi de respect. Timp de câteva luni am monitorizat cu atenţie care erau perioadele în care învăţam cel mai bine, cantitatea şi calitatea materialului însuşit, modul în care îmi respectam planificarea pentru ziua sau săptămâna respectivă. Astfel, am remarcat că, deşi dimineaţa învăţam mai lent, calitatea materialului însuşit era mai bună în comparaţie cu cea a materialului învăţat după-amiaza. Un capitol la care sunt deficitară şi acum (chiar dacă îmi este greu să recunosc) este atitudinea faţă de sine. Nu am reuşit nici până acum să capăt încredere în propriile capacităţi, în consecinţă nu am putut niciodată să mă ridic la înălţimea aşteptărilor părinţilor sau profesorilor. Acest lucru se mai manifestă şi prin tendinţa de a mă autosancţiona la cea mai mică greşeală şi de a mă autorecompensa foarte rar. Pe parcursul anilor mi-am reglat destul de bine capacitatea de învăţare prin identificarea perioadelor şi modalităţilor propice însuşirii cât mai bune a cunoştinţelor, fixarea unor scopuri atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung, formarea unui sistem de evaluare compatibil cu cerinţele academice şi elaborarea unui sistem de recompense şi pedepse eficient, care să mă stimuleze în realizarea sarcinilor neplăcute sau obositoare. (Filip Alina, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2004)

Autonomia în învățarea academică

La nivel individual autonomia studentului se manifestă prin posibilitatea de a se „administra" singur și de a-și asuma parcursul universitar ales. Este adevărat că acest sistem nu oferă poate șanse echivalent pentru toți și s-ar putea ca unii să-l considere chiar brutal ținând cont că studiile liceale nu încurajează încă această autonomie și chiar pregătirea sau mai bine spus punerea în gardă a viitorilor studenți, este minimă în ceea ce privește acest aspect. Unii psihologi și sociologi afirmă chiar că această neadaptare la autonomia sistemului de învățământ superior constituie chiar una din cauzele eșecului școlar. Studii psihologice realizate *în primul an universitar arată că mulți dintre adolescenți se simt pierduți și debusolați, percepând această autonomie ca fiind de fapt o neglijență sau o nepăsare a profesorilor vis-a-vis de soarta lor.* Cei care reușesc însă să facă față acestei prime etape, fie prin capacitățile proprii, fie printr-o mai bună informare încă din timpul liceului, ajung să aprecieze și chiar să-și cultive la maxim această autonomie. (...) Exemplul meu personal se va înscrie și el în această linie de ilustrare a modului diferențiat în care este percepută *autonomia* universitară în primul an de facultate comparativ cu anii următori. Eu însămi am înfruntat această problemă doar pe jumătate pregătită și „avertizată", în primul an de facultate. Începutul e dificil iar „dezmeticirea" nu se face decât odată cu începutul primei sesiuni de examene, când toată libertatea de care ai beneficiat până atunci, pare că se întoarce împotriva ta, iar tie îți este imposibil să înțelegi ce ți-a scăpat din toate astea. Totul are la început un aer bizar pentru că nimeni nu te întreabă dacă ți-ai făcut tema și nimeni nu mai este scos la tablă...ceea ce este chiar minunat! Apoi toată această aparentă indiferență începe să te cam deprime și ai din ce în ce mai puține idei de cum și de unde ar trebui să începi. Dar așa cum spuneam mai sus, prima sesiune m-a lovit din plin și abia atunci am înțeles că aș fi putut să folosesc toată această libertate de mișcare pentru mine și nu împotriva mea... Recunosc însă că este foarte greu și din cauza faptului că între liceu și învățământul superior sunt mari diferențe de structură și organizare. De aici, cred eu că vine înțelegerea greșită a autonomiei și confundarea ei cu un sistem haotic... Trecerea de la un sistem protectiv, în care te simți canalizat și încadrat de profesorii tăi, la un sistem unde constrângerile și controlul apar doar de două ori pe an, și unde totul pare atât de impersonal este percepută ca fiind aparent nereglementată de nici o normă. De fapt lucrurile stau mult mai echitabil căci facultatea ca instituție autonomă îți pretinde sau îți acordă (depinde de unghiul de vedere) și tie ca student aceeași autonomie. (Alexe Anca, studentă anul III, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2004)

Familia trebuie să fie sprijinită de şcoală

Copilul îşi desăvârşeşte primele experienţe de viaţă în familie. În mediul social restrâns, alături de părinţi, fraţi şi rudele sale, copilul îşi apropie primele experienţe sociale. Căminul în care creşte, căldura sau indiferenţa acestuia îi vor modela puternic modul de viaţă, personalitatea şi curajul de a aborda viaţa.

Ceea ce învaţă în primii ani constituie punctul de plecare al dezvoltării complexe a individului şi de aceea este important ca mediul familial să fie conştient şi responsabil.

O mie de întrebări se nasc zilnic: ce are de făcut familia modernă pentru a face faţă cerinţelor impuse de începutul acestui mileniu trei; cum poate ea răspunde cerinţelor sociale, dar şi cerinţelor individuale şi unice ale copiilor generaţiei de azi şi de mâine?

Familia de azi are nevoie de sprijin şi susţinere pentru a rezolva problemele generate de creşterea tinerei generaţii. Oferirea unui sprijin specializat în complexa şi delicata sarcină de creştere, educare şi dezvoltare a urmaşilor, aceasta este intenţia cu care am pornit elaborarea eseului de faţă.

Nu ne mai putem permite să lăsăm la voia întâmplării modul cum sunt crescuţi copiii în primii ani, având în vedere faptul că perioada copilăriei este hotărâtoare pentru devenirea personalităţii. Dar, ştiu oare părinţii toate acestea? Dacă o ştiu, ce alte surse de spijin au, decât propria lor experienţă? Iar când această experienţă este nefericită, nu va influenţa ea comportamentele părinţilor şi modul de creştere şi educare a propriilor copii? (....) Începând cu 1991 se desfăşoară o serie de programe de informare, educare şi orientare a părinţilor ce au copii preşcolari şi şcolari. Aceste programe au deschis calea înţelegerii faptului că familia are nevoie de sprijin şi ca acest sprijin trebuie să fie profesional, organizat şi înscris în ceea ce există azi în toată lumea, - educaţia şi consilierea părinţilor.

Argumente cu care pledez în favoarea acţiunilor de educare a părinţilor:

- Părinţii doresc să se informeze asupra dezvoltării copilului lor şi asupra rolurilor educative pe care le au;
- Lucrul cu părinţii amplifică rezultatele obţinute în activităţile socio-educative desfăşurate cu copiii în scoală sau în alte instituţii educaţionale;
- Părinţii devin în mod obligatoriu parteneri atunci când copilul manifestă tulburări afective sau de altă natură;

- Prevenirea situațiilor problemă a riscurilor în educație și dezvoltare nu este decât recunoașterea importanței rolului pe care îl au părinții și a faptului că trebuie sprijiniți să îl joace;
- Educația părinților este o formă de emancipare a adulților și de conectare a lor la cunoaștere și descoperire de sine. (P. C., studentă anul III, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2004).

Singurătatea este aceeaşi, în familie şi în afara familiei
Clişee dintr-un film cu mulţi necunoscuţi

Cadrul I: curtea unei clădiri în care se află o instituţie de ocrotire a copilului. Pe o bancă sunt aşezaţi 4-5 adolescenţi, fete şi băieţi. La o distanţă nu prea mare de bancă, lângă o maşină cu capota ridicată, alţi 4-5 adolescenţi, băieţi, alături de un bărbat tânăr care este aplecat asupra motorului. Discută şi râd. Râd şi adolescenţii de pe bancă. Una dintre fete îşi aprinde o ţigară. Mă gândesc că este prea mică pentru a-şi începe „cariera" de fumător. De grupul celor de pe bancă se apropie o femeie tânără, îmbrăcată într-un halat verde de îngrijitoare. Se opreşte în dreptul fetei care suflă cu dezinvoltură fumul înspre ea. Mă crispez dar...surpriză, văd cum femeia prinde mâinile fetei între mâinile ei şi i le ridică în sus ca într-o „figură" de dans. Râd. Nu aud ce îşi spun dar nu au feţele crispate ale celor care îşi fac şi/sau primesc observaţii. Femeia îşi trece tandru mâna prin părul fetei ale cărei braţe le ridicase, se îndepărtează de grup şi reintră în clădire. După câteva clipe se întoarce, se apropie râzând de fată, îi ia ţigara, îi întoarce mâna cu palma în sus şi îi pune, parcă în locul ţigării, în palma întinsă, un măr. Fata continuă să zâmbească, se uită la femeie după care muşcă din măr cu pofta cu care numai tinerii pot muşca dintr-un măr...

Cadrul II: curtea unei şcoli foarte mari, dintr-un cartier periferic al capitalei, recunoscut ca suprapopulat. Din clădirea şcolii ies trei femei, două de vârste apropiate, probabil profesoară şi mamă, una adolescentă, probabil fiică respectiv elevă. Au feţele întunecate şi nu îşi vorbesc. Se opresc o clipă. Cea care pare profesoara spune ceva celei care pare mama şi fără să o privească pe cea care pare fiica, se îndepărtează de ele. Cele două, mamă şi fiică, îşi continuă drumul în tăcere. Se îndreaptă înspre staţia de metrou. La un moment dat se opresc în dreptul unui coş de gunoi. Mama scoate din buzunar un pachet care pare de ţigări, îl vântură de câteva ori prin dreptul feţei tinerei şoptind printre buze ceva. Parcă ar vrea să i-l dea, pentru că fata întinde nehotărâtă mâna înspre el. Când aproape îl vede în mâna fetei, femeia îl smuceşte, îl strânge într-o încercare înverşunată de a-l mototoli şi îl aruncă în coşul de gunoi. Fata o priveşte fără expresie. Aşteaptă ceva. Femeia îi întoarce spatele şi coboară în fugă la metrou lăsând-o într-o poziţie de atât de evidentă aşteptare şi neajutorare încât un bărbat se opri lângă ea gata-gata să o întrebe ce i s-a întâmplat. Fără să îl observe fata se întors cu spatele la intrarea metroului îşi scutură într-o mişcare de revoltă părul, şi-l perie trecându-şi de câteva ori mâna prin el şi se îndepărtează...

Cadrul III: curtea unei clădiri în care este sediul unei organizaţii de sprijin pentru femeile victime ale violenţei domestice. O femeie cu doi copii mici de mână pare să se întoarcă din oraş la propria casă. Unul dintre copii plânge de parcă s-ar cere luat în braţe. Mama îi spune fără tragere de inimă ceva. Îi iese în întâmpinare, de undeva dintre cei doi copaci de la intrarea în clădire, o adolescentă îmbrăcată în blugi uzaţi şi într-un tricou mai sus de buric. Se cunosc. Copilul care parcă se ceruse luat în braţe fuge la adolescentă şi i se agaţă de picior. Fata îl mângâie pe creştet dar o priveşte fix pe femeie. Are o privire inchizitorială şi acră. Faţa femeii nu exprimă nici un sentiment. Îşi dau mâna, fata spune ceva, femeia clatină capul a „nu" şi dă să intre în clădire. Copilul strigă „vreau la tata", fata spune „hai cu mine la tata, las-o pe mama singură dacă asta vrea". Mama îl împinge înspre fată şi îi spune „du-te dacă vrei să ajungi beţiv ca tac'tu şi ca sor'ta". Copilul se întoarce la mamă şi i se reagaţă de mâna inertă. Cei trei intră în clădire. Privind posacă în urma lor, fata îşi aprinde o ţigare şi trage cu putere fumul în piept părând să uite să îl mai dea afară... (din observaţiile studenţilor participanţi la o cercetare asupra relelor tratamente aplicate copilului).

În laboratorul construirii şi afirmării autoreglării, autonomiei şi independenţei în învăţare:

...interesul este, deci, un argument şi un motor principal în autodirijarea învăţării, alături de interesul ştiinţific pentru domeniu stând şi interesul de a le prezenta colegilor mei domeniul educaţiei interculturale (...) Pe lângă interesul pentru subiectul ales consider că un indicator principal al independenţei a fost căutarea modului de transmitere a informaţiei (...) În ceea ce priveşte autoreglarea, cea mai importantă trăsătură a învăţării mele pe parcursul îndeplinirii sarcinilor de seminar, mai ales pentru lucrarea ce prezenta modelul conceptual, a fost continua raportare la realitate, la datele deja existente şi la bunele practici în educaţia interculturală (...)Nu în ultimul rând, exerciţiul introspectiv de conştientizare a strategiilor, modalităţilor, efectelor învăţării, a contribuit în mod pozitiv la dezvoltarea sentimentului eficienţei personale în învăţare - element important al autonomiei în învăţare.. (Onu Diana, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2005)

* * *

.....autodirijarea a constat în stabilirea personală a scopului: acest nou mod de abordare a unor sarcini a constituit o provocare pentru mine şi mi-am realizat sarcina nu oricum ci cât mai bine. Pentru aceasta mi-am întocmit un plan care cuprindea gestionarea timpului şi mijloacele necesare atingerii scopului. Autoreglarea activităţii de învăţare a constat în aceea că atunci când mijloacele utilizate s-au dovedit ineficiente am recurs la ajustarea lor sau chiar la înlocuirea lor cu altele (de exemplu iniţial mi-am propus să merg la bibliotecă la sală să mă documentez despre tema în discuţie însă am observat că nu mă pot concentra şi am recurs la a-mi copia materialul necesar pentru a îl citi acasă) Autoreglarea a funcţionat şi în sensul că mi-am oferit recompense pentru respectarea orarului zilnic de muncă. (Daia Simona, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2005)

* * *

...autoreglarea învăţării mele provine din faptul că am realizat evaluări pe parcurs ale rezultatelor parţiale ale activităţii şi în cazul în care demersurile nu şi-au dovedit utilitatea am procedat la reorganizarea şi replanificarea lor. De asemenea în cazul prezentărilor a funcţionat autoreglarea emoţională (...) Ca strategii emoţionale menţionez faptul că am încercat să îmi controlez anxietatea lucru care m-a ajutat enorm în prezentarea temei la seminar. Am încercat să îmi controlez efectele negative

generate de frustrare mai ales atunci când am fost în riscul de a nu respecta termenele de predare şi prezentare...am evitat competiţiile însă nu şi provocările şi mi-am reajustat aspiraţiile la rezultatele parţiale obţinute menţinând-o la nivel realist şi totuşi motivant....(Antonescu Raluca Iulia, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2005)

Eficienţa comparaţiilor cu ceilalţi...

Autoreglarea cunoaşterii, gândirii şi învăţării cuprinde: planificarea timpului alocat îndeplinirii sarcinii, a strategiilor de utilizat, a momentului în care se „ia startul" în activitate şi a resurselor necesare, monitorizarea permanentă în raport cu scopurile învăţării, evaluarea proceselor şi rezultatelor...La mine autoevaluarea a avut loc prin compararea cu ceilalţi. Am apreciat că lucrarea mea s-a situat în jumătatea superioară a clasamentului pe care l-am realizat asistând la prezentarea lucrărilor celorlalţi colegi. Doresc să precizez că am fost plăcut impresionată de calitatea lucrărilor şi prezentărilor unor colegi dar şi dezamăgită de altele. Am conştientizat că atât realizarea cât şi prezentarea lucrării personale ar fi putut să se situeze la nivel mai înalt. Principalul efect asupra sentimentului eficienţei personale în învăţare a fost tocmai conştientizarea calităţii lucrării mele şi a potenţialului de perfecţionare (la următoarea lucrare o să „fie mai bine") . (Terinte Carmen, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2005).

* * *

...autoeficacitatea personală nu a fost niciodată punctul meu forte deoarece am tendinţa să estimez că voi obţine performanţe (academice şi deopotrivă extra-curriculare) sub nivelul rezultatelor pe care le obţin realmente (...) implicarea în aceste proiecte m-a sprijinit în crearea unor credinţe despre propria eficacitate mai realiste. Prin comparaţia cu ceilalţi şi cu propriile progrese am reuşit să îmi construiesc expectaţii pozitive şi să îmi consolidez încrederea în capacitatea mea de a-mi gestiona efortul şi de a-l direcţiona spre atingerea obiectivelor proprii... (Serban Oana Mara, studentă anul III, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, 2005).

ANEXA NR.14

Autonomia investită în învățarea...autonomiei

A fi autonom este un mod de a respecta propriul potențial de dezvoltare și progres. Ca și respectul însă, autonomia nu se pretinde ci se câștigă iar din acest punct de vedere mediul academic oferă studentului, prin sarcinile de învățare, multiple posibilități de afirmare a autonomiei. O dată cu acestea apar și o serie de întrebări la care studentul este, implicit sau explicit, obligat să răspundă: sunt capabil de autodirijare, de autoreglare, de independență, are învățarea mea aceste atribute? Psihologia învățării operează distincții fine între aceste realități: exprimarea propriei inițiative în autodirijare, controlul „din interior" al întregului proces al învățării în autoreglare, asumarea propriului mod de a învăța în independență. Un exemplu personal de învățare autodirijată îl consider tratarea și prezentare temei de seminar (...). Procesul învățării autodirijate a fost definit în acest caz de libertatea în alegerea temei, în definirea propriei motivații și strategia de lucru ca și a criteriilor personale de evaluare (...)Subiectul ales a corespuns intereselor personale iar stabilirea unor scopuri proximale mi-a permis menținerea stării de motivare pe tot parcursul învățării. Atât în momentul elaborării cât și în cel al susținerii am actualizat stările afective experimentate în rezolvarea unor sarcini similare. Faptul că am adoptat stilul bazat pe semnificație m-a ajutat mult în acest sens. Dimensiunea reflexivă, dorința de a surprinde esența și capacitatea de a realiza conexiuni, au susținut, ca și în alte ocazii, elaborarea recenziei. În planul studiului, am utilizat tehnica personală de lucru: parcurgerea întregului material și surprinderea ideilor principale, analiza atentă a paragrafelor și apoi prezentarea sintezei sub formă de concluzie. Autodirijarea a presupus în acest caz elaborarea propriei grile de analiză a materialului evaluat după criterii precum: adecvarea titlului, argumentarea ideilor, oferirea de exemple, consistența argumentației, noutatea și originalitatea, finalitatea expunerii. Satisfacția construirii acestui mod personal de abordare a fost deosebit de mare, a avut un efect motivant și a permis realizarea unei prezentări cursive, apreciate de colegi. Toate acestea au condus la o creștere a sentimentului eficienței personale în învățare. (Glăveanu Vlad, student anul III, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2005).

EXERCIŢII DE ÎNŢELEGERE

1. Analizând textul din Anexa nr.1, identificaţi care sunt alternativele şi alegerile prezentate de autor şi în care stare în construirea identităţii adolescentului se încadrează: realizare, moratorium, forcludere sau difuzia identităţii.
2. Analizând textul din Anexa nr.2 identificaţi notele definitorii ale învăţării prezentate în acest exemplu de învăţare perceptiv-motrică .
3. Analizând textul din Anexa nr.3 identificaţi factorii cognitivi şi noncognitivi ai învăţării care au fost conştientizaţi în această experienţă.
4. Analizând textul din Anexa nr.4 identificaţi motivaţia extrinsecă şi motivaţia intrinsecă a activităţii de învăţare.
5. Analizând textul din Anexa nr.5 identificaţi strategiile motivaţionale eficiente la care, dacă s-ar fi recurs ar fi fost obţinută nota maximă la examen.
6. Analizând textul din Anexa nr.6 identificaţi argumentele pentru influenţa strategiilor şi tehnicilor de învăţare asupra reuşitei învăţării.
7. Analizând textul din Anexa nr.7 identificaţi elementele autocontrolului care se învaţă prin sport.
8. Analizând textul din Anexa nr.8 identificaţi consecinţele autoevaluării ca indicator al autoreglării în învăţare.
9. Analizând textul din Anexa nr.9 identificaţi relaţia dintre autonomia instituţională şi autonomia individuală în mediul academic.
10. Analizând textul din Anexa nr10 identificaţi argumentele pentru implicarea şcolii în sprijinirea familiei pentru a asigura condiţii optime pentru dezvoltarea copiilor.
11. Analizând textul din Anexa nr.11 identificaţi situaţiile de abandon, abuz şi neglijare afectivă.
12. Analizând textul din Anexa nr.12 identificaţi factorii implicaţi în construirea şi afirmarea autoreglării, autonomiei şi independenţei în învăţare
13. Analizând textul din Anexa nr.13 analizaţi rolul comparaţiilor cu ceilalţi în creşterea încrederii în propriul potenţial de învăţare
14. Analizând textul din Anexa nr.14 descrieţi autonomia în învăţarea academică.

ANEXA NR.16

EXERCIŢII DE AUTOÎNŢELEGERE

1. Stabiliţi dacă alternativele şi alegerile implicate în propria opţiune pentru facultatea pe care o urmaţi exprimă: realizarea, moratorium-ul, forcluderea sau difuzia identităţii personale.
2. Rememoraţi o situaţie de învăţare în care aţi devenit conştient/ă de etapa automatizării deprinderilor motrice.
3. Identificaţi raportul factori cognitivi/factori noncognitivi ai învăţării în propriul domeniu de profesionalizare.
4. Identificaţi raportul motivaţie extrinsecă/motivaţie intrinsecă în propria activitate de învăţare.
5. Realizaţi un inventar al strategiilor motivaţionale eficiente care v-au asigurat succesul la un examen/testare/evaluare.
6. Realizaţi un inventar al strategiilor şi tehnicilor de învăţare la care recurgeţi pentru examenul pe care îl apreciaţi ca foarte important pentru realizarea dumneavoastră profesională.
7. Identificaţi indicatorii în funcţie de care apreciaţi că aţi controlat o situaţie concretă de învăţare.
8. Identificaţi criteriile în funcţie de care aveţi tendinţa de a vă autoevalua ca să vă oferiţi o recompensă.
9. Stabiliţi pe o scală de la 1 la la 7 nivelul autonomiei personale în mediul academic.
10. Reevaluaţi experienţa personală cu privire la suportul familial în condiţiile în care familia dumneavoastră ar fi beneficiat de consiliere specializată cu privire la implicarea în educaţia copiilor.
11. Evaluaţi pe o scală de la 1 la 7 suportul familial material, cognitiv şi afectiv de care aţi beneficiat.
12. Evaluaţi pe o scală de la 1 la 10 trei factori implicaţi în construirea şi afirmarea propriului nivel al autoreglării, autonomiei şi independenţei în învăţare
13. Evaluaţi pe o scală de la 1 la 10 nivelul încrederii în propriul potenţial de învăţare
14. Realizaţi un inventar al situaţiilor de învăţare care au contribuit în ultima lună la conştientizarea propriei autonomii în învăţarea academică.

BIBLIOGRAFIE

ADLER, A. (1996), *Cunoaşterea omului*, Editura IRI, Bucureşti.

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, E.D.P., Bucureşti.

AMES, C. (1992), "Classrooms: Goal, structures and student motivation" *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.261-271.

ANDERSON, L W, & KRATHWOHL D R (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman

ANDREWS, F. M., ROBINSON, J. P. (1991). „Measures of subjective well-being", în ROBINSON, J. P., SHAVER, P., WRIGHTSMAN, L. (Eds.) *Measures of Social Psychological Attitudes*, San Diego, CA: Academic Press.

ATKINSON, J. W. (1958) (Ed.), *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., EDWARD E.SMITH, DARYL J.BEM, (2002), *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, Bucureşti

AUSUBEL, D. P. (1968), *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, E. D. P., Bucureşti.

BALLEN, J., MOLES, O. (1994), "The Impact of Family Involvement" http:// www.readingrockets.org/articles/241

BANDURA A. (1986), Social *foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA A. (1993), "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational Psychology*, 28, pp.117-148.

BANDURA, A. (1994), „Self-efficacy", în RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

BANDURA, A. (1997), *Self – efficacy: The Exercise of Control*, W.H.Freeman Company.

BANDURA, A. (2000), "Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy", în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.365-381

BANDURA, A. (2001), „Social cognitive theory: an agentic perspective", *Annual Review of Psychology*, Vol.52, pp. 1–26 (Palo Alto, Annual Reviews, Inc.).

BARKER, R., (1987). „Prospecting Enviromental Psychology:Oskaloosa Revisited" în D. STOKOLS, I. ALTMAN (coord.) *Handbook of Enviromental Psychology*, Wiley, New York

BARKLEY, RUSSELL A. (1997), *ADHD and the Nature of Self-Control*, New York: The Guilford Press.

BAUERMEISTER, E., SMITH, H. (1997). *Let's hear it for the girls: 375 great books for readers 2-14*. New York: Penguin Books.

Lucrarea „Introducerea în psihologia educaţiei" este suport pentru cursul de „Psihologia educaţiei" din cadrul modulului de pregătire şi perfecţionare a cadrelor didactice la Universitatea Bucureşti – Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea Creştină „Dimitrie Cantemir – Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea „Titu Maiorescu" – Facultatea de Psihologie.

Lucrarea, structurată pe 3 capitole, cuprinde principalele teme şi direcţii de dezvoltare a cunoştinţelor de psihologie necesare celor care se pregătesc pentru o carieră didactică.

ISBN: 973-749-018-5

ISBN 973-749-018-5
9 789737 490186

www.editurauniversitara.ro